

Birgitta Garme

Text och tanke

Formeln för saltsyra - magistern tror nog att jag är någon professor i kemi. Nu är det bara fem minuter kvar, det blir väl noll poäng som vanligt...

...^{Nu måste jag} Tre minuter kvar. ~~Om man skulle~~ skriva någonting. CI är en vätska, vilken? Det måste vara Coca-Cola, det är ju en vätska. Jag

kanske skulle gissa lite det kan ju raka bli rätt. Nej, nu är tiden ut, ^{slet för idag, skönt!!!} ~~då kan jag jogger hem~~

Jasa är det torsdag idag då skall jag sitta efter, bara för att jag ville se hur en bandspelare fungerar. Jag satte ju ihop den efteråt, men jag kanske gjorde fel för jag fick några skruvar och kugghjul över. ^{Sedan skruvade} ~~och fick~~ den så fort så den slet av bandet om man försökte spela på den. Vilka struntsaker man får sitta över för.



Liber
S-205 10 Malmö

Birgitta Garne

Text och tanke

Om skrivstrategier i elevuppsatser.

Akademisk avhandling som för avläggande av filosofie doktorsexamen vid Uppsala universitet kommer att offentligt försvaras i Humanistiskt-Samhällsvetenskapligt Centrum, Hörsal 1, lördagen den 26 mars 1988 kl 10.15.

Abstract

Garne, B. 1988. Text och tanke. Om skrivstrategier i elevuppsatser (Text and Thought. On Writing Strategies in Swedish Schoolchildren's Essays). Liber. 189 pp. Malmö. ISBN 91-40-60746-1

The research presented here focuses on the writing process as it is traced in narrative essays written by 108 pupils in the 13-16 and 16-19 age ranges.

The pupil's interpretation of the writing task is an important part of composition. The use of headings and introductory summaries is a way of defining and delimiting the subject matter, not only for the reader's sake but also to support the writer's own creative process.

Aspects of the young writer's language development are studied with respect to his use of reported speech in the essays and his point of view towards his story. The occurrence of reported speech is a characteristic amongst student scripts attaining high grades, but as the writer's age increases his mastery of it changes. It is argued that the use of direct speech is a way of coping with the monological writing situation and of creating internal systems in order to decrease the need of conversational support. For writing development the awareness that writing is not primarily written speech is of fundamental importance. Tuition in writing should give the pupils the opportunity of working with their own texts, thus making them aware of textual cohesion and other superstructural strategies used when creating a narrative.

The central role of evaluation in a narrative is discussed and a model for analysing evaluative features is applied to the essays. Though tentative, it reveals a certain yet complicated relationship between quality of the essay and the occurrence of evaluations in varying forms of expression.

As an addition the author presents a questionnaire answered by pupils of the same age as the essay writers. The answers show that the time spent on planning an essay is short; that realistic fiction is a favourite theme; that more girls than boys with increasing age find it difficult to start writing; that many young writers are influenced by reading and especially by the diction in a book just read, and that a majority of the oldest pupils do not find the time devoted to writing in school sufficient.

Finally the author stresses the importance of pupils' writing in all subjects throughout the curriculum. Writing must be seen as a method of working, it must be seen to be worthwhile, and it must be fun.

Birgitta Garne, Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet, Box 513, S-751 20 Uppsala, Sweden.

ISBN 91-40-60746-1
189 pp.
Uppsala 1988

Birgitta Garme
Text och tanke

Till minnet av min Mor



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Birgitta Garme

Text och tanke

Om skrivstrategier i elevuppsatser

Text and Thought

On Writing Strategies in Swedish Schoolchildren's Essays

With an English summary

LIBER

Abstract

Doktorsavhandling vid Uppsala universitet 1988

Garme, B. 1988. Text och tanke. Om skrivstrategier i elevuppsatser.
(Text and Thought. On Writing Strategies in Swedish Schoolchildren's Essays.)
Liber. 189 pp.
Malmö. ISBN 91-40-60746-1

The research presented here focuses on the writing process as it is traced in narrative essays written by 108 pupils in the 13-16 and 16-19 age ranges.

The pupil's interpretation of the writing task is an important part of composition. The use of headings and introductory summaries is a way of defining and delimiting the subject matter, not only for the reader's sake but also to support the writer's own creative process.

Aspects of the young writer's language development are studied with respect to his use of reported speech in the essays and his point of view towards his story. The occurrence of reported speech is a characteristic amongst student scripts attaining high grades, but as the writer's age increases his mastery of it changes. It is argued that the use of direct speech is a way of coping with the monological writing situation and of creating internal systems in order to decrease the need of conversational support. For writing development the awareness that writing is not primarily written speech is of fundamental importance. Tuition in writing should give the pupils the opportunity of working with their own texts, thus making them aware of textual cohesion and other superstructural strategies used when creating a narrative.

The central role of evaluation in a narrative is discussed and a model for analysing evaluative features is applied to the essays. Though tentative, it reveals a certain yet complicated relationship between quality of the essay and the occurrence of evaluations in varying forms of expression.

As an addition the author presents a questionnaire answered by pupils of the same age as the essay writers. The answers show that the time spent on planning an essay is short; that realistic fiction is a favourite theme; that more girls than boys with increasing age find it difficult to start writing; that many young writers are influenced by reading and especially by the diction in a book just read, and that a majority of the oldest pupils do not find the time devoted to writing in school sufficient.

Finally the author stresses the importance of pupils' writing in all subjects throughout the curriculum. Writing must be seen as a method of working, it must be seen to be worthwhile, and it must be fun.

Birgitta Garme, Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet, Box 513, S-751 20 Uppsala, Sweden.

Liber
205 10 Malmö
Upplaga 1:1
ISBN 91-40-60746-1
© 1988 Birgitta Garme och Liber
Kristianstads Boktryckeri AB 1988

Förord

Under flera år har jag funderat över de uppsatser som denna bok bygger på. Jag har vridit och vänt på dem tills jag så småningom såg hur väl de belyste det som alltid fascinerat mig: hur det går till att skriva. Det är således spåren av skrivprocessen jag försökt följa i de färdiga texterna. Min ambition har varit att så klart och begripligt som möjligt tyda dessa spår — till fromma, hoppas jag, för skrivundervisningen på alla stadier.

I mitt arbete har jag från första stund fått hjälp och inspiration av min handledare, professor Gun Widmark. Efter hennes pensionering övertog professor Mats Thelander handlederiet och fortsatte att kunnigt och konstruktivt vägleda mig i min forskning liksom att ingjuta mod och förtröstan i mina skrivarådror. Jag vill varmt tacka er båda för allt vad ni betytt för mig under dessa år!

Det har också varit givande att få arbeta i anslutning till FUMS, avdelningen för forskning och utbildning i modern svenska vid institutionen för nordiska språk vid Uppsala universitet. Kompetent hjälp har jag fått av Olle Hammermo på det datatekniska planet och av Karin Forsberg med sammanställning av litteraturlistan. Kent Larsson, vars uppsatsmaterial jag utnyttjat, har på många sätt berikat mitt arbete. Nigel Rollison har översatt sammanfattningen till engelska. Värdefulla synpunkter har Robert England givit mig. Tack för allt ert tillmötesgående!

Systerskapets stöd och uppmuntran har jag i rikt mått åtnjutit, dels av mina egna fyra systrar, dels av min kära vän och syster i forskningen, Siv Strömquist. Med glada tillrop och ett aldrig sviktande förtroende för min skrivförmåga har också min familj stått vid min sida: Mats, Cecilia, Karl och Helena. Den välbehövliga uppbackningen är jag särskilt glad över.

Slutligen vill jag tacka alla mina elever som medvetet och omedvetet, genom sin aktiva medverkan eller blotta existens, utgjort förutsättningar för mitt arbete med att förstå hur skrivande går till.

Uppsala i december 1987

Birgitta Garme

Innehåll

ABSTRACT 4

FÖRORD 5

1	ATT UNDERSÖKA ELEVSPRÅK — SYFTEN OCH INRIKTNINGAR	11
1.1	Varför undersöks elevspråk?	11
1.2	Språkvetenskap och elevspråksperspektiv	12
1.3	Skrivprocessen — olika försök till karakteristik	14
1.4	Mot processen via produkten — syftet med studiet av elev- uppsatser	16
2	UPPSATSMATERIALET	18
2.1	Beskrivning av uppsatsmaterialet	18
2.2	Uppsatsmaterialets användbarhet och begränsning	20
2.2.1	Hur berättande är en "berättande" uppsats?	21
2.3	Grovanalys av uppsatsernas innehåll	26
2.3.1	Motiv i uppsatserna — en översikt	27
2.3.2	Enskilda motiv — kommentarer	28
3	ANKNYTNING TILL UPPGIFTEN — BILDEN	36
3.1	Att tolka uppgiften	36
3.2	Fyra tolkningskategorier	37
3.2.1	"Här och nu"	37
3.2.2	Inramning	39
3.2.3	Indirekt anknytning	42
3.2.4	Ingen uppgiftsanknytning	43
3.3	Uppsatser och tolkningstyper	44
3.4	Om sättet att börja — enkätsvar	45
4	ATT AVGRÄNSA SKRIVUPPGIFTEN	48
4.1	Rubriken	48
4.1.1	Rubrikens uppgift för fiktionstexter	50
4.1.2	Förekomst av rubriker i uppsatsmaterialet	51
4.1.3	Uppsatsrubriker i åk 9	52

4.1.4	Uppgiftens formulering — stöd eller störning?	56
4.2	Inledande sammanfattning och innehållsorientering	60
4.2.1	Inledande sammanfattning och innehållsorientering i elev- uppsatser	60
4.2.2	Om berättelsens tid — och berättarens	62
4.2.2.1	Om intrigens tid och berättartid i elevuppsatserna	63
4.3	Att ta hänsyn till läsaren	65
4.3.1	Vad innebär begreppet anpassning till mottagaren?	66
4.3.2	Hur mäts anpassning till mottagaren?	71
4.3.3	Skoluppsatser och anpassning till mottagaren	72
4.3.4	Berättande uppsatser — anpassning till läsaren	75
4.3.5	Elev och lärare — skribent och läsare	79
5	ATT ÅTERGE TAL — EN SIDA AV SPRÅKUT- VECKLINGEN	82
5.1	Att återge tal	82
5.1.1	Direkt anföring	85
5.1.1.1	Förekomst och ranggrupp	86
5.1.2	Direkt anföring — funktion i uppsatserna	88
5.1.3	Direkt anföring och funktion i uppsatserna — en samman- fattning	97
5.2	Anföringsuttryck	98
5.2.1	Anföringsverb — frekvens och typ	100
5.3	Direkt anföring och talspråksdrag	103
5.3.1	Talspråksdrag i uppsatsernas repliker	104
5.4	Språkliga mönster — direkt anföring i ungdomsböcker	109
5.4.1	Förhållandet läsning — skrivning	111
5.4.2	Dialogandel hos de lässtarka eleverna	113
5.4.3	Direkt anföring och språkutveckling	113
6	BERÄTTAREN OCH TEXTEN — ASPEKTER PÅ SPRÅK- UTVECKLINGEN	116
6.1	Inramningsuppsatser och textstrategi	116
6.2	Författarens hållning till texten	116
6.2.1	Jag-berättelser	121
6.2.2	Berättelser i tredje person	123
6.3	Att utveckla berättandet	126
6.3.1	Sammanhanget mellan ram och huvudberättelse	129
6.4	Värderande inslag i berättelser	131
6.4.1	Värderingar och berättelsestruktur	131
6.4.2	Olika slag av värdering	133
6.4.3	Värderingar och berättelsens olika nivåer	134

- 6.4.4 Värderande inslag i skreven text — försök att tillämpa en analysmodell 136
- 6.4.5 Uttryck för värdering 138
- 6.4.6 Vem tillskrivs det värderande uttrycket? 139
- 6.4.7 Hur uttrycks värderingar? 142
- 6.4.8 Värderande inslag i nio elevuppsatser 144
- 6.4.9 Vilket led i texten hör värderingen ihop med? 151

7 ELEVERS SYN PÅ SKRIVANDE 153

- 7.1 Enkät till elever om skrivande och skrivvanor 153
- 7.2 Om planering och skrivstart 154
 - 7.2.1 Planeringstid 155
 - 7.2.2 Planeringstid och ämnesval 156
- 7.3 Att börja skrivarbetet 157
 - 7.3.1 Att bemästra svårigheter vid skrivstarten 159
- 7.4 Åsikter om innehåll, textpåverkan och tidigare skriverfarenheter 160
 - 7.4.1 Ämnen för skrivande 160
 - 7.4.2 Hur anser sig skribenten påverkas av läsning? 161
- 7.5 Fritidsskrivande 163
- 7.6 Skrivsituation och skrivträning i skolan 164
 - 7.6.1 Skrivsituationen 164
 - 7.6.2 Skrivträning i skolan 166
- 7.7 Enkätsvaren — sammanfattning och kommentar 167

8 SKRIVA I SKOLAN — REFLEXIONER KRING TEORI OCH PRAKTIK 169

SUMMARY 172

LITTERATUR 177

BILAGA 187

TABELLER

- 1 Översikt över huvudmotiven i uppsatserna fördelade på årskurs 28
- 2 Uppsatserna fördelade efter tolkningstyp och ranggrupp samt efter författarens årskurstillhörighet och kön 44
- 3 Bedömning av uppsatsinledningar. Procentuell andel svar fördelade på årskurs och inledningsalternativ 46
- 4 Antal uppsatsrubriker fördelade efter författarnas ålder och kön samt uppsatsens kvalitet. Absoluta tal och procent av samtliga uppsatser i gruppen 52
- 5 Antal elever med högre betyg på uppsats B än på uppsats A 58
- 6 Intrigens tid angiven för antal uppsatser i varje årskurs. Antal uppsatser med preciserad berättartid 63
- 7 Schematisk översikt av textnivåer och begriplighetsfaktorer (efter Findahl & Höijer 1984:87) 67
- 8 Antal uppsatser med direkt anföring fördelade på ranggrupp, ålder och kön 86
- 9 Andel ord i direkt anföring i procent av hela antalet ord i uppsatser med direkt anföring. Fördelning på ranggrupp och ålder 86
- 10 Antal ord per replik fördelade på ranggrupp och ålder 87
- 11 Andel repliker med anföringsverb i procent av antal repliker fördelade på ranggrupp och ålder 88
- 12 Anföringsverb för varje årskurs. Procentandel och semantisk grupp 100
- 13 Procentuell andel ord i dialog, antal repliker och anföringsverb samt antal ord per replik i excerpter ur tre ungdomsböcker 109
- 14 Påverkan av läsning på eget skrivande. Procentuell andel svar fördelade på svarsalternativ och årskurs 162
- 15 Påverkan från läsning av innehåll och sätt att berätta. Procentuell andel svar fördelade på svarsalternativ och årskurs 162
- 16 Uppfattning om mängd skrivträning i skolan. Procentuell andel svar fördelade på årskurs och svarsalternativ 166

FIGURER

- 1 Svensklärargruppens bedömning av de sex uppsatserna i dimensionerna engagemang/icke engagemang samt känslodominans/saklig inriktning 23
- 2 Uppsatsernas inriktning i två dimensioner för åk 7, 9 och 11 25
- 3 Antal uppsatser med kort berättartid, kort respektive lång intrigtid och typ av inledning 64
- 4 Fyra dimensioner av anpassning till läsaren: textstrukturella egenskaper, begriplighetsfaktorer, syfte med läsningen (förståelsedjup), texten i sitt sammanhang (kommunikativ funktion) 68
- 5 Berättelsenivåer (efter Young 1982:281) 135
- 6 Typ av värderande makrosyntagm och dess position i uppsats A1080, betyg 4, pojke åk 7 145
- 7 Typ av värderande makrosyntagm och dess position i uppsats A1091, betyg 2, pojke åk 7 145
- 8 Typ av värderande makrosyntagm och dess position i uppsats A2044, betyg 4, pojke åk 9 146
- 9 Typ av värderande makrosyntagm och dess position i uppsats A2064, betyg 2, flicka åk 9. Symboler för språkvetargruppens markeringar 146
- 10 Typ av värderande makrosyntagm och dess position i uppsats A1075, betyg 5, flicka åk 7. Symboler för språkvetargruppens markeringar 147
- 11 Typ av värderande makrosyntagm och dess position i uppsats A4005, betyg 4, pojke åk 2³. Symboler för språkvetargruppens markeringar 148
- 12 Typ av värderande makrosyntagm och dess position i uppsats A3031, betyg 2, flicka åk 2² 149
- 13 Typ av värderande makrosyntagm och dess position i uppsats A4004, betyg 4, pojke åk 2³ 149
- 14 Typ av värderande makrosyntagm och dess position i uppsats A4002, betyg 5, flicka åk 2³ 150
- 15 Mest populära ämnen för uppsatsskrivning och angiven planeringstid i procent av samtliga elevsvar 157

1 Att undersöka elevspråk — syften och inriktningar

"Språket är således själens spegel i en djup och betydelsefull bemärkelse. Det är en produkt av den mänskliga intelligensen, skapad på nytt i varje individ genom operationer som ligger långt utom räckhåll för vilja eller medvetande."

(Chomsky, *Om språket*)

Under de senaste tio-femton åren har elevers språk ägnats ett omfattande intresse, vilket i vårt land tagit sig uttryck i flera stora undersökningar. Några av dem har fokuserat det skrivna språket, t ex projektet Fri skrivning på mellanstadiet (FRIS, Lindell m fl 1978) och studien av gymnasisters språk med utgångspunkt i uppsatser från 1970 års centrala prov, Gymnasistsvenska (Hultman & Westman 1978). Andra har kompletterat skriftspråksundersökningar med olika slag av verbala test, t ex Grundins m fl undersökning av läs- och skrivförmågans utveckling under skollåren (LÄSK 1975) och Kent Larssons projekt Textstruktur och språkfärdighet hos skolelever, redovisat i Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk 1 (1982).

Elevers talade språk har ur olika aspekter undersökts inom projektet Språk och kön i skolan, vars många delundersökningar redovisas i Godmorgon pojkar och flickor (Einarsson & Hultman 1984). Socialiseringen in i språket studeras av Eva Aniansson och Olle Hammermo inom arbetet Barnets språkliga identifikation (BSI). Intresset för elevspråksundersökningar är också stort på andra håll i världen, främst på anglo-amerikansk botten.

1.1 Varför undersöks elevspråk?

Det kan mot bakgrund av den omfattande forskningen om elevspråk vara befogat att ställa frågan varför elevers språk undersöks och vilka frågor elevspråksstudier vill besvara. I princip är skälen till undersökningar tvåfaldiga — intresset kan riktas mot den individuella språkutvecklingen under de betydelsefulla åren mellan sju och arton eller mot den roll undervisningen spelar för språkutvecklingen. Ettdera syftet kan naturligtvis betonas, men det är inte så enkelt att hålla isär dem eftersom undervisning ständigt pågår och någon icke undervisad kontrollgrupp



svåriligen kan etableras. Om inte så många andra svårkontrollerade faktorer funnes skulle man annars kunna hävda att undervisningens roll bäst mättes hos en grupp vuxenstuderande på nivå ovanför den obligatoriska skolgången eftersom en kontrollgrupp jämnåriga utan motsvarande utbildning då lätt står att finna.

Longitudinella studier är att föredra om tyngdpunkten skall ligga på språkutvecklingen och de tidigare nämnda projekten FRIS (åk 4–6) och BSI (hela grundskolan) är sådana. Med tanke på att longitudinella undersökningar ofta blir ohanterliga bygger dock en stor del av vår kunskap om elevers språkutveckling på jämförelser mellan elevgrupper i olika åldrar, studerade vid samma tillfälle.

Centrala frågor inom elevspråksforskningen är t ex vad som skiljer omoget språk från moget, vuxet, om det går att urskilja stadier på vägen mot det vuxna språket, i vad mån språkliga karakteristika för olika åldrar kan preciseras och vad som driver fram och stimulerar språkförmågan. Studier i elevspråkets syntax och ordförråd, av normbrott och luckor i det textstrategiska kunnandet kan ge en del av svaren. Ur ett didaktiskt perspektiv kan forskningsrönen sägas syfta till att öka möjligheterna för läraren att ge rätt undervisning vid rätt tidpunkt.

Skolan sysslar ständigt med undervisning och denna är i vår kultur utpräglad verbal. Ett annat frågekomplex för elevspråksforskaren gäller elevens språk kontra undervisningens, skolans. Fungerar språket som en sorterings- och utslagningsmekanism och i så fall på vilket sätt? Förstärker eller utjämnar skolan med språkets hjälp samhälleliga mönster som kommer till uttryck i könsroller eller yrkesval? Språkets roll i samhället speglas i det mikrosamhälle som skolan utgör och studiet av språket i skolan blir således en viktig faktor för förståelsen av hur språket fungerar också utanför skolans domäner.

1.2 Språkvetenskap och elevspråksperspektiv

Allmänna språkvetenskapliga inriktningar har naturligtvis haft konsekvenser både för elevspråksforskningen och för den praktiska tillämpningen av forskningsresultaten. (Här kommer jag endast att ge en antydning om detta; för en fyllig översikt se t ex de Beaugrande 1982 och Faigley m fl 1985.)

I strukturalistisk och i ännu högre grad behavioristisk anda har språkligt beteende setts som styrt av behov, gensvar och behovstillfredsställelse ungefär som rent fysiologiska beteenden (jfr Bloomfield 1933 och Skinner 1957). Pedagogiska konsekvenser av en sådan språksyn blir bl a att läraren inväntar eller med olika medel lockar fram ett önskat beteen-

de hos eleven och förstärker det vid upprepade tillfällen. I skrivande och skrivundervisning kommer den mentala processen att samla, välja och organisera stoffet att te sig ointressant — den tillhör helt enkelt den mänskliga utrustningen. Skrivträningen kan gälla övningar att snabbt och flytande få ner tankarna på papper eller att träna språkliga delmoment. Synen på undervisning medför att språkinlärn timer och språkutveckling blir en fråga om teknik. Tankarna är synliga i åtskilliga läromedel i modersmålet från mitten av 60-talet och framåt: skisskrivning, improvisationer som inte skall förberedas, rättas eller bearbetas, ifyllnadsövningar och mekanisk färdighetsträning.

Många av behaviorismens teorier är naturligtvis värdefulla och väsentliga. Dit hör t ex intresset för hela talsituationen och växlingen av språkligt/icke-språkligt beteende i den, synen på språket som dynamiskt och betoningen av att varje undervisningssituation måste utgå från elevens förutsättningar. Men i bilden av verbalt beteende saknas bl a hänsyn till mänsklig kreativitet, fantasi, abstraktionsförmåga och möjlighet till analogibildning.

Efter Chomsky (1957, 1959) kom däremot inriktning på mentala processer att dominera lingvistik och framför allt psykolingvistik. Studier av hur språk via olika transformationer genereras från djupstrukturer till varierande ytstrukturer kombineras med intresset för artificiell intelligens och med försök att få datorer att efterlikna den mänskliga hjärnan. Minnes- och återgivningsexperiment blir väsentliga för kartläggningen av hur människan tar till sig och lagrar kunskap, teorier utvecklas om hur olika situationer aktualiserar varierande mentala scheman och hur tolkning av text går till (Clark & Clark 1977, v Dijk 1980, Kintsch 1974, Sanford & Garrod 1981, Schank & Abelson 1977 m fl). Perceptionsteorier är väsentliga liksom synen på textens mottagare som en medskapare (jfr t ex reader-response-skolan, översikt i Malmgren 1984).

Det stora problemet med all denna teoribildning är just att den är teori och bygger på experiment i artificiella situationer. Intresset för den språkliga processen knyts t ex snarare till varierande syntaktiska strukturer, i vilka det språkliga uttrycket (performansen) inte anses avspegla själva språkkunskanden (kompetensen), än till språkinlärn timer. Strävan efter att förstå komplexa mentala processer leder visserligen till ett erkännande av komplexiteten men även till en osäkerhet om den praktiska tillämpningen. Tillspetsat kan man säga att den psykolingvistiska teoribildningen inte på samma handfasta sätt som behaviorismen inbjuder till en sammanhängande uppfattning om hur inlärn timer går till eller hur språkutveckling kan stimuleras. Trots den ökade kunskapen om vad som händer i huvudet på en människa har få säkra slutsatser av betydelse

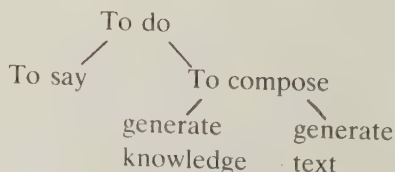
för undervisning i allmänhet och skrivundervisning i synnerhet dragits, något som kan ha att göra med strävan efter att finna generellt giltiga modeller.

Väsentliga sidor av psykolingvistikens synsätt är att den betonar språklig kreativitet och vägrar isolera språkförmågan från andra kognitiva processer. Den menar också att man utifrån språkanvändningen vid ett visst tillfälle inte kan dra slutsatser om den totala språkliga förmågan, och den har som mål att kartlägga den mentala verklighet som ligger under allt mänskligt beteende.

Med textlingvistikens intresse för texten i dess helhet och ambitioner att inte låta en beskrivning stanna på meningsnivå utan omfatta texten som text blir den kommunikativa funktionen framlyft (se t ex Winograd 1977 och Zsilka 1981). En människas språkförmåga kan ses som handlingsberedskap i det samarbete som kommunikationsprocessen kräver. Kent Larsson (1982) talar om operativt kunnande och betonar starkt skrivandet som ett unikt medel att utveckla en sådan operativ förmåga. Därmed är nästan sagt att det är produktionen av text som är "motorn i skrivutvecklingen" för enskilda elever och att skolans skrivundervisning således bör utgå från elevers egna, hela texter, tillkomna i meningsfulla och varierade sammanhang.

1.3 Skrivprocessen — ett försök till karakteristik

För en fullständig bild av skrivande och skrivförmåga krävs dock ett tvärvetenskapligt arbete med bidrag inte bara från lingvistik och psykologi utan också från sociologi, pedagogik, datorvetenskap och antropologi, framhåller de Beaugrande (1982). Skrivandet som process kan t ex beskrivas genom modeller för hur beslut och urval sker på olika nivåer, hur skrift skiljer sig från tal, hur texter värderas och bearbetas och hur svaga punkter kan förutses (a a s 232). I skrivandet skall många faktorer balanseras samtidigt; det är ingen lineär process, men ändå måste beskrivningen av många skäl bli lineär (jfr Larsson 1982). I uppsatsen *The Dynamics of Composing: Making Plans and juggling Constraints* (Flower & Hayes 1980) åskådliggör författarna skrivplaneringen på olika samspelande nivåer så här:



Goda skribenter, menar författarna, har en övergripande plan klar för sig och kan hålla fast vid den, modifierar den kanske under skrivandets gång men har i stort sett syfte, mottagare och mål i sikte. Det är "What to do" för dem. Svagare skribenter fokuserar däremot "What to say", stoffet, innehållet i vid bemärkelse. Det är egentligen den nivån vi av tradition har uppehållit oss vid i skolan i form av dispositionsövningar i skrivundervisningen. "To compose" innebär att ställa frågor om "vad kan passa nu?", "vad är möjligt att fortsätta på?", dvs texten kommer i någon mån att styra sig själv genom att val av en viss komponent gör en viss fortsättning nödvändig och en annan svårare eller helt omöjlig. Alla tre nivåerna är aktuella samtidigt och det är just det nödvändiga samspillet som gör skrivandet till en så komplicerad språklig verksamhet.

Med skrivprocess avses således ett cykliskt förlopp som inrymmer såväl den mentala skrifvförberedelsen — då uppslag, idéer och stoff inventeras — som skrivandet av ett utkast, vilket kommer att bearbetas åtskilliga gånger innan texten är klar. Produkten, den färdiga texten, som primärt är föremålet för språkvetenskapligt studium, kan därmed ses som det konkreta, ytliga om man så vill, resultatet av psykiska förlopp för vilka finmaskiga beskrivningsmodeller är nödvändiga.

Det är knappast en tillfällighet som gjort att skrivandet som process kommit att uppmärksammas just under 80-talet på det sätt som skett. Enskilda skribenter och pedagoger kan visserligen alltid ha insett att skrivande är mödosamt, tidskrävande och en cyklisk process och arbetat därefter. På senare år har dessutom elevers otillräckliga skriveförmåga uppmärksammas och det har hävdats att skolan bör känna sitt ansvar och gärna med hjälp av nya metoder komma tillrätta med bristerna. Förståelse för hur skrivande går till kan öppna vägar för en förnyad skrivundervisning. Men framför allt är det förskjutningen av den språkvetenskapliga inriktningen som speglas i att intresset gäller processen mer än produkten. När dessutom texten och inte satsen/meningen blir språkstudiets domän poängteras textbyggande, sammanhang och kognitiv struktur.

Hur är det möjligt att studera textbyggande, att få grepp om hur skribenten utnyttjar det oändliga fält av möjligheter som ligger öppet när hon skall sätta pennan till papperet? Forskning kring textbyggnadsprocessen bedrivs med varierande metoder. En väg att nå kunskap går via skribentens självrapportering, dvs hon tänker högt under skrivarbetets gång och försöker så noggrant som möjligt återge det flöde av uppdykande idéer och överväganden som annars aldrig skulle dokumenteras, eftersom endast en bråkdel kommer till synes i den färdiga texten. Tänka-högt-protokollen kan tillsammans med intervjuer med skribenter ge en bild av och visa mönster i textbyggandets faser. Studiernas

fördelar ligger i att autentiska skrivsituationer kan utnyttjas och att försökspersonerna sannolikt lätt kan engageras i det egna skrivandet och således gör sitt bästa. Svagheten, som många forskare själva påpekar, är att resultaten speglar *medvetna* mentala processer och att problemets kärna inte är åtkomlig den vägen. Omedvetna mekanismer som styr arbetet uttrycks inte i ord — eller kan inte uttryckas i ord.

De *omedvetna* processerna kan till en liten del avslöjas t ex genom pausstudier. Forskaren noterar pauslängd och när i skrivandet pauser infaller, jämför med texten och kan därmed dra vissa slutsatser om hur textbyggandet fortlöper. Också studier av hur beroende skribenter är av att titta tillbaka i sin egen text ökar förståelsen för skrivprocessen på de djupare nivåerna (Matsuhashi 1982, Martlew 1983).

Skrivforskaren kan också genom iakttagelser av skribenter få en uppfattning om hur skrivandet går till — hur uppslag provas och förkastas, hur textplanering på ytnivå med stödord eller utkast verkar fungera, hur hjälpmedel tycks utnyttjas osv (jfr t ex Emig 1971, Flower & Hayes 1980, 1984, Bereiter 1980).

Spår i den färdiga texten, slutligen, kan visa på *medvetna* eller *omedvetna* processer — hur motiv dyker upp och varierar liksom styckeindelningens kognitiva funktion är exempel på sådana spår (Barthes 1975, Stech 1982, Strömquist 1987). Det som på olika sätt beskrivs är alltså kompositionsarbetet. Däremot förblir frågan om *hur* kunskap aktualiseras obesvarad — själva tankeprocessen är svårfångad och gåtfull (Bereiter & Scardamalia 1983).

1.4 Mot processen via produkten — syftet med studier av elevuppsatser

Även om den största delen av arbetet med att förstå de mänskliga tankeprocesserna återstår är undersökningar av hur skrivande går till väsentliga inte minst från didaktisk synpunkt.

I denna bok redovisar jag studier av elevuppsatser och betonar i min analys de skrivstrategier uppsatsförfattarna tycks ha följt — spåren i texten efter själva arbetsprocessen. Jag har utgått från att elevers *medvetna* eller *omedvetna* sätt att tolka sin skrivuppgift, förstå, överblicka och utnyttja de möjligheter ämnet ger samt hur de väljer att inleda skrivarbetet är av central betydelse. Dessa skrivstrategier tror jag är i hög grad åtkomliga för undervisning, men inte genom att elever övas i att skriva dispositioner, bygga varierande meningar eller ens genom att formulera inledande eller avslutande avsnitt. Det gäller snarare att i egna och andras texter se utvecklingsmöjligheter, idéer, alternativa

lösningar och nya infallsvinklar eller för att exemplifiera: inse hur växling mellan direkt anföring och relation kan föra handlingen framåt eller förstå att vissa sätt att återge ett skeende gör en fortsättning svår eller omöjlig osv. En ökad kunskap om hur elever i olika åldrar faktiskt bär sig åt när de skriver bör ge underlag för den skrivundervisande lärarens arbete.

Av praktiska skäl har det varit uteslutet för mig att tillika arbeta med tänka-högt-protokoll från de uppsatsskrivande eleverna. Däremot har jag kompletterat min textstudie med en enkätundersökning där elever i samma åldrar som uppsatsskrivarna besvarat frågor om skrivintresse, inställning till skrivande i skolan och val av skrivuppgift.

Jag har också velat dokumentera vad elever i slutet av 70-talet väljer att skriva inför en bild av en tuggummituggande, tämligen trankil person i skolmiljö. Därför har jag varit relativt utförlig i beskrivningen av uppsatsernas innehåll.

I nästa avsnitt, kapitel 2, beskriver jag uppsatsmaterialet och diskuterar dess användbarhet och begränsningar samt återger vad uppsatserna handlar om. Det finns många sätt att presentera ett innehåll. I det här fallet har jag dels gjort en bedömning av uppsatsernas inriktning mot exempelvis yttre fakta eller de skildrade personernas åsikter och känslor, dels utgått från uppsatsernas huvudmotiv.

Kapitel 3 knyter an till beskrivningen genom att jag särskiljer elevers olika sätt att tolka skrivuppgiften. Sambandet mellan tolkning och författarnas ålder och kön belyses liksom de svårigheter av varierande slag som de olika tolkningarna innebär för det fortsatta skrivandet.

Andra aspekter på hur skrivuppgiften tacklas ger kapitel 4 som behandlar skrivarens nödvändiga avgränsning av skrivuppgiften — med hjälp av rubriker och andra innehållssignaler och genom den hänsyn till läsaren som skribenten ålägger sig att ta.

Kapitel 5 och 6 innehåller studier av enskilda språkdrag som speglar skribenternas språkutveckling och som jag bedömer att uppsatsskrivarna själva är förhållandevis omedvetna om: användning av direkt anföring i texten och författarens hållning till sitt skapade verk.

Som ett komplement till och en belysning av undersökningen av skrivstrategierna redovisar jag i kapitel 7 en enkätundersökning som elever från Uppsala i samma åldrar som uppsatsförfattarna deltagit i. Frågorna gäller elevers inställning till skrivande både i och utanför skolan med betoning av intresseområden och sätt att angripa skrivuppgiften.

Sista kapitlet är en summering och en diskussion kring praktiska tillämpningar av mitt arbete med elevers skrivstrategier.

2 Uppsatsmaterialet

2.1 Beskrivning av uppsatsmaterialet

Det uppsatsmaterial jag arbetat med är insamlat inom projektet Textstruktur och språkfärdighet hos skolelever. Vetenskaplig ledare har Kent Larsson varit och han har slutrapporterat projektet i sin avhandling, *Skrivförmåga, Studier i svenskt elevspråk del 1* (1982). Materialinsamlingen och betygssättningen av uppsatserna beskrivs och diskuteras där i kap 3 och 4.

"I undersökningen är variationen i tillträdet till skriftspråket det överordnade problemet" skriver Kent Larsson (s 77). Klassavdelningarna som medverkade i undersökningen valdes därför dels bland högstadielklasser för att ogallrade grupper av elever vilkas skrivförmåga inte är mycket undersökt skulle komma med, dels bland gymnasieklasser för att möjliggöra jämförelser av skrivförmåga över längre tid. Fjorton klasser kom att medverka: fyra stycken ur vardera åk 7 och åk 9 samt tre ur vardera åk 2² och 2³ (åk 11), tillsammans 351 elever. Grundskoleklasserna representerar skolor i Uppsala från områden med skilda sociala strukturer. Gymnasieeleverna representerar distribution- och kontorslinje, ekonomisk linje, social linje, humanistisk linje samt samhällsvetenskaplig linje. Skrivuppgifterna fogades in i den ordinarie undervisningen och genomfördes under ledning av klassernas egna svensklärare. Varje deltagande elev skrev inom projektets ram två uppsatser — den ena av typ fri skrivning (A) med en bild som stimulansmaterial (jfr bil 1), den andra av diskursiv typ (B) där givna uppslag kunde kombineras med elevförslag från varje enskild klass.

Uppsatserna skrevs under läsåret 1977–78. De bedömdes utom av klassens egen svensklärare av tre varandra oberoende erfarna svensklärare. En tidsödande fraktionsbedömning undveks — lärarna uppmanades i stället att bedöma uppsatserna som helheter, utnyttjande den egna erfarenheten och sneglande åt normalfördelningskurvan. Ett genomsnittsbetyg beräknades därefter för varje uppsats. För närmare undersökning valdes ur materialet ett intensivsamplet — de sex bästa, mittersta och sämsta uppsatserna av lika många flickor och pojkar ur varje årskurs i grundskolan och tre uppsatser ur varje kvalitetsgrupp från de två gymnasiegrupperna — totalt 108 A-uppsatser och samma elevers B-uppsatser. Uppsatserna har försetts med elevnummer som rymmer

uppgifter om årskurs, löpnummer, kön, socialgrupp, ranggrupp och betyg. För att identifiera uppsatserna använder jag i fortsättningen bokstavsbeteckningen plus fyra siffror, varav den första alltså anger årskurs: A 1073 visar att uppsatsen är skriven av en elev i åk 7 (1) och att den har löpnummer 073. Årskurs 9 har siffran 2, åk 2² siffran 3 och åk 2³ siffran 4 som beteckning.

Uppsatserna i intensivsamplet har dessutom betygsatts efter den norm som stanineskalan anger. Det innebär att de är rangordnade utan avseende på årskurs och har kunnat tilldelas ett betyg från 1 (lägst) till 9 (högst). Kent Larsson diskuterar ingående de överväganden som är förknippade med betygssättningen och kan slutligen konstatera att "de kriteriemått jag etablerat på skrivförmåga synes ha en fullt tillfredsställande precision" (Larsson 1982:114). När jag i fortsättningen diskuterar uppsatserna använder jag oftast ranggruppsbeteckningen (högsta ranggrupp 3, lägsta ranggrupp 1). När det gäller kvalitet inom en årskurs är det ibland praktiskt att nämna sifferbetyget (högsta 5, lägsta 1). Vid åldersoberoende jämförelser har jag använt betyget på den niogradiga skalan; i varje enskilt fall anger jag vilken bedömning som gäller.

För att vidga underlaget för en analys av skrivförmågan byggdes skrivproven ut med en rad andra test, vilka beskrivs dels i Larsson 1982 avsnitt 3.4.1–3.5, dels utförligare i Larsson & Forsberg 1981. Ett läsförståelseprov, ett lucktest och ett läshastighetsprov lånades från Hans Grundins undersökning Läs- och skrivförmågans utveckling genom skolåren (LÄSK 1975). För att provens artificiella prägel skulle tonas ner fogade de medverkande lärarna in provuppgifterna i den ordinarie undervisningen. Läsförståelseprovet, som längre fram i denna bok berörs i samband med diskussionen av förhållandet läsning/skrivning, har bedömts som medelsvårt för årskurs 9 och består av sju texter följda av två-tre flervalsfrågor. Två ordkunskapsprov, det ena bestående av ett antal ordförklaringar att matchas mot ett något större antal ord, det andra av öppen typ där eleven själv skall producera synonymer till givna ord, två struktureringsprov samt ett dispositionstest kompletterar testbatteriet. Dessutom besvarade eleverna en enkät om hem och fritid med bl a frågor om läsande och skrivande på fritiden.

Det tillförlitliga måttet på skrivprestation jämte data från varierande språkliga test och uppgifter om elevernas sociala status har möjliggjort noggranna studier av sambanden mellan olika variabler. I kapitel 6–8 prövar Kent Larsson dessa samband och finner t ex en överraskande stor "prediktionskraft hos variablerna kön och hembakgrund" (s 139).

Med mitt material som norm kan man säga att en pojke ur socialgrupp 3 löper en 77-procentig risk att i svensk skrivning få ett av de båda lägsta betygen.

Hans chans att få ett överbetyg är närmast obefintlig: sannolikheten uppgår till endast 2 %. Sannolikheten för att en flicka ur den högsta socialgruppen ska få ett överbetyg uppgår å andra sidan till 70 procent. Risken för att hon ska få ett av de båda lägsta betygen är obefintlig.

Däremot verkar den sociala bakgrunden ha svagare samband med resultaten i läsning. För individens språkliga utveckling tycks alltså gälla att kön och hembakgrund styr läs- och skrivförmågan på något olika sätt (Larsson 1982:190–192).

Kent Larsson lägger i sin omfattande studie ner stor omsorg på att precisera vad skrivförmåga är. Individens handlingsberedskap och operativa kunskaper på olika nivåer ser han som det centrala i begreppet. Det är också min utgångspunkt när jag närmar mig frågan om hur det egentligen går till att skriva uppsats.

2.2 Uppsatsmaterialets användbarhet och begränsning

Det uppsatsmaterial som jag arbetat med är på många sätt unikt. Uppsatserna har skrivits inom ramen för klassernas ordinarie undervisning. Provsituationen bör alltså inte ha känts särskilt betungande och påverkat elevernas resultat. Uppgiften/bilden gjorde det möjligt för alla elever att åstadkomma åtminstone någon text och den resonerande/argumenterande uppgiften har tillgodosett intressen inom varje undervisningsgrupp. Bedömningen av uppsatserna efter både den fem- och niogradiga skalan ger möjligheter till jämförelser inte bara inom årskurserna utan också mellan dem.

Elevernas skrivsituation och deras motivation inför uppgiften samt bedömningen av uppsatserna utgör alltså förutsättningar för att uppsatsmaterialet skall vara väl användbart för mycken forskning kring elevspråk.

Vissa egenheter i detta material medför dock begränsningar i användbarheten. Den fria skrivuppgiften kring bilden har resulterat i uppsatser med det mest skiftande innehåll. Inte ens en given rubrik har skänkt uppsatserna någon gemensam inriktning. Om man vill undersöka berättande text eller hur ett visst ämne behandlats av skribenter i olika åldrar är materialet inte så lämpligt. Språkliga skillnader mellan pojkar och flickor kan delvis bli missvisande just på grund av den varierande ämnesinriktningen.

Samtidigt är de begränsningar jag pekat på en tillgång för forskning med annan inriktning. För studier av hur en inspirationskälla uppfattas och hur olika skribenter avgränsar sin skrivuppgift lämpar sig uppsatser-

na mycket väl. Valfriheten i fråga om rubrik gör det möjligt att studera vilket samband som kan tänkas råda mellan uppsatstext och bruk/icke bruk av rubrik. Den nästan obegränsade friheten att välja infallsvinkel till uppgiften skulle, föreställer jag mig, göra skribenten mera fri att också ge uppsatsen den språkliga utformning hon önskar. Direkt anföring är ett språkdrag som sannolikt speglar skribentens ofreflekterade bruk om ämnestolkningen inte lägger hinder i vägen. Likaså låter sig berättarens inställning till sin skildring troligen studeras bättre i en text där författaren själv valt inriktning.

Om man vill undersöka skrivande och anser processen vara intressantare än produkten borde de berättande uppsatserna — inom vissa gränser — erbjuda ett utmärkt material.

2.2.1 Hur berättande är en "berättande" uppsats?

Att berätta om något i tal eller skrift kan ha en rad olika innebörder på svenska. Den grundläggande betydelsen är att "meddela väsentliga omständigheter om något i tidsföljd eller orsaksföljd eller annan naturlig ordning", upplyser Svensk Ordbok, men ordet betyder också ungefär detsamma som att redogöra för eller meddela. Spännvidden blir tydlig när man betänker att både verksamhetsberättelse och äventyrsberättelse är gångbara ord.

När skolelever skall skriva en berättelse kommer gärna frågan: "Måste det vara sant?" På den svarar väl läraren mestadels nej. Primärt uppfattar troligen barn att berättelser skall dokumentera egna upplevelser — nästa steg är att "hitta på", skapa sådant som skulle kunna vara sant eller är delvis sant. Att berätta hör också ihop med förmågan att föreställa sig. Den innebär bl a decentrering, förmåga att ta andras perspektiv och att kunna reflektera över den egna situationen via händelser i en fiktiv värld (jfr Piaget 1954, Moffet 1968, Larsson 1982. Se också avsnitt 6.3).

Begreppet berättelse rymmer således både dokumentation och ren fiktion — det senare för många elever den naturligaste innebörden. I den meningen är deras uppsatser skönlitteratur med det komplicerade förhållande till verkligheten som gäller för varje författares skapade verk.

Berättelser bör kunna grupperas efter författarens betoning av saklighet/dokumentation respektive reflexion och fantasi. Uppgiftens formulering och anvisningarna till den ger vanligen skribentens arbete en viss inriktning. Elevens skrivvana och erfarenhet av uppsatser är redskap med vars hjälp hon medvetet eller omedvetet betonar någon av funktionerna när uppgiften är så öppen som i fallet med bilden och stimulansfrå-

gorna. Uppsatsernas variation i detta avseende kan ha sitt intresse därför att den skulle kunna avslöja vissa inriktningar som mera lyckade eller mera omtyckta än andra.

För yngre elever har intressesfärer för skrivning kartlagts, och uppsatser som representerar olika inriktning har bedömts och analyserats inom FRIS-projektet (Lindell m fl 1978). Mest omtyckt (medelpoäng 3.95 på en femgradig skala) är att skriva berättelser ur egen fantasi, ganska tätt följt av att skriva och berätta om något man upplevt i verkligheten, 3.58 poäng, och att skriva brev till en kamrat, 3.54 poäng. (Jfr kapitel 7 i denna bok om äldre elevers intressen.)

I FRIS-projektet skrev eleverna uppsatser på olika teman varvid stimulansmaterial och instruktioner för arbetet varierades mellan grupperna. Uppsatserna fick därmed olika inriktning och kunde jämföras med hjälp av skalor där begreppen saklig-emotionell respektive bunden-personlig utgjorde polerna. Mätt med produktivitetmåttet, antal ord/ uppsats och antal olika ord/uppsats, visar uppsatserna stigande kvalitet mot det emotionella och personliga hållet (a a s 54 ff). Skrivuppgiften i det uppsatsmaterial jag arbetar med skulle i FRIS-projektets termer betecknas som fri och emotionell. "Fri" befinner sig ett stycke in på skalan bunden-personlig, där polen "personlig" står för exklusivt personligt skrivande av dagbokskaraktär och "bunden" betyder lärarstyrda uppgifter. Terminologin är tydlig i förhållande till uppgiftsinstruktionerna men inte helt praktisk eftersom det är naturligare att se fri — bunden som skalans poler.

Ett sätt att beskriva de 108 uppsatserna i mitt material, vilka allmänt kan sägas vara berättande, skulle vara att gruppera dem efter den inriktning författarna givit sitt stoff och gärna så att en jämförelse med FRIS-resultaten vore möjlig. Nu låter sig detta inte så lätt göras eftersom förutsättningarna är skilda. Å andra sidan speglar sannolikt FRIS-resultaten grundläggande kvalitetsdrag som bör äga giltighet för uppsatser i allmänhet. Det är därför lockande att undersöka om ett liknande mönster avtecknar sig i Uppsala-materialet, där skribenterna är äldre och uppgiftens inriktning styrd av eleverna själva.

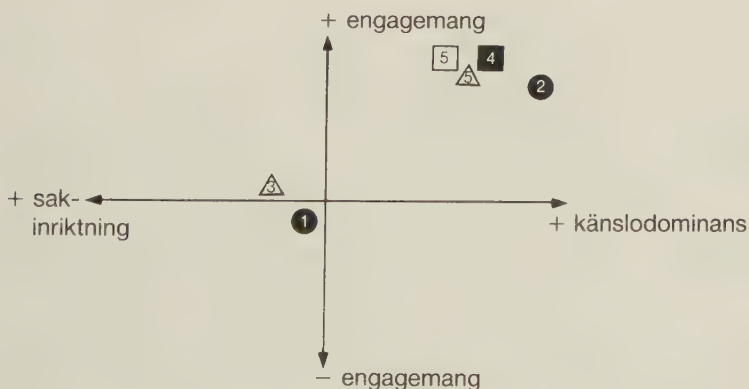
För att få någon stadga i försöken att avgöra uppsatsernas inriktning presenterade jag för 20 stycken blivande svensklärare ett antal (sex stycken) representativa uppsatser och bad att få dessa bedömda genom markering på skalor från plus-till minuspolerna. Det gällde att för varje uppsats avgöra om den verkade mer eller mindre engagerad, objektivt sakinriktad, faktainriktad, självupplevd, känslodominerad, trovärdig och inriktad på den egna personen. Trots att variablerna objektivt sakinriktad och faktainriktad ligger nära varandra är de viktiga att ha med — en faktainriktad text kan ju t ex vara i hög grad inriktad på den

egna personen vilket rimligen inte är fallet med den sakligt objektiva framställningen. Övriga variabler tycks vara väl åtskilda.

Efter studenternas markeringar kunde ett värde för varje variabel och uppsats beräknas. Dessa vuxna människors beskrivning av uppsatserna borde ge så mycket underlag för jämförelser av uppsatsers inriktning att sam- respektive motvarierande drag kunde urskiljas. Jag skulle därmed få stöd för någon typ av fältindelning där också övriga uppsatser med åtminstone en viss grad av säkerhet skulle kunna placeras in. Korrelationerna mellan de olika variablerna diskuteras nedan. Det är naturligtvis viktigt att inte överskatta sambandsvärdena — i varje fall inte som absoluta uppgifter. Relativt visar de dock en hel del.

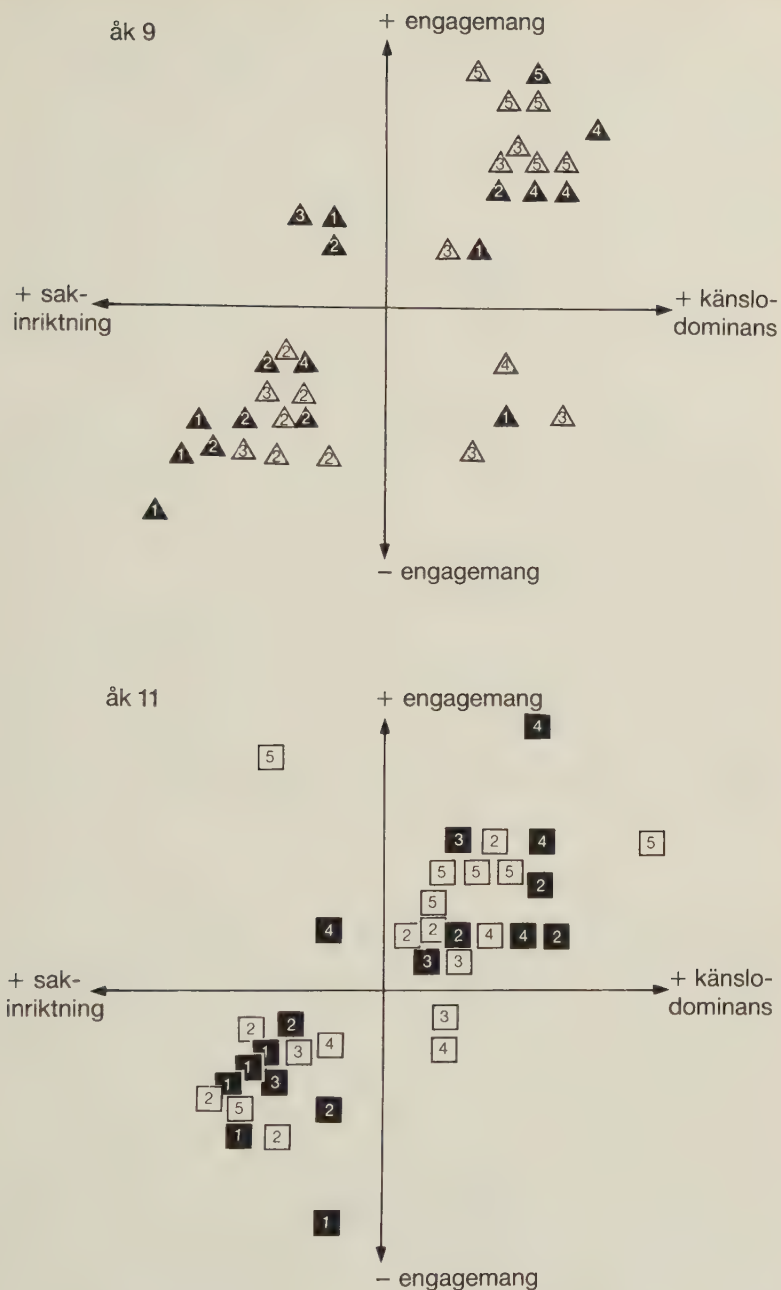
Det starkaste positiva sambandet råder mellan variablerna inriktning mot det självupplevda och å ena sidan trovärdighet och å andra sidan inriktning på egen person samt mellan de två saklighetsvariablerna. Starkt negativt samband visar förhållandet mellan känslodominans och båda saklighetsvariablerna. Svagare negativt samband visar engagemang med alla andra variabler utom känslodominans — där är sambandet ganska starkt positivt.

Trots beroendet mellan engagemang och känslodominans verkar det inte rimligt att betrakta dessa variabler som en utan i stället försöka urskilja de bådass motpoler. Detta är lätt i fråga om känslodominans eftersom saklighetsvariablerna i det fallet förete en så uppenbar motvariation. För variabeln engagemang gäller nog att det bland mina faktorer inte finns någon naturlig motpol. Jag väljer därför att i figur 1 helt enkelt



Figur 1 Svensklärargruppens bedömning av de sex uppsatserna i dimensionerna engagemang/icke engagemang samt känslodominans/saklig inriktning. Symbolerna visar åk och kön: åk 7 ○, åk 9 △, åk 11 □. Fyllda symboler betecknar pojkar, ofyllda flickor. Siffrorna i symbolerna anger betyg på uppsatsen.

Sättet att beskriva en uppsats genom att ange dess huvudinriktning innebär ingenting annat än läsarens skattning. Å andra sidan bör många människors gemensamma skattning verkligen säga något om texten. I det här experimentet visade sig, utom de samband jag nyss redovisat, det mest iögonenfallande med skattningen vara samstämmigheten mellan betyg på uppsatsen (som bedömarena givetvis inte kände till) och skattad grad av engagemang i texten. I begreppet engagemang ligger säkert både närhetsskapande element, läsaranpassning och en personlig ton som är svår att precisera men som kan uppfattas i en text (jfr avsnitt 4.3, 5.1.2 och 6.4.2). Som tidigare har påpekats utesluter inte engagemang saklighet eller förutsätter känslodominans i alla sammanhang.



Figur 2 Uppsatsernas inriktning i två dimensioner för åk 7, 9 och 11. Siffrorna betecknar betyg enligt den femgradiga skalan. Ofyllda symboler står för flickor, fyllda för pojkar.

skattningarna men troligen utan att nämnvärt ändra tendensen. Subjektivitet går knappast att undvika i människors uppfattning om exempelvis graden av engagemang i en text. Skattningarna har ändå sitt värde; eftersom de utförts av en enda person bör relationen mellan uppsatserna bli tämligen riktig.

I åk 7 hamnar fler uppsatser än i övriga årskurser i fältens ytterkanter. Karakteristiskt är stort engagemang i uppsatser med högt betyg. De starkt känslodominerade lågbetygsuppsatserna är utbrott riktade mot skolan. I FRIS-undersökningen varnas för emotionellt personligt skrivande kring ämnen som uppfattas som negativa (Lindell m fl 1978:61) — resultatet blir ofta dåligt. Detta tycks gälla också när författarna som i mitt uppsatsmaterial själva valt inriktning.

Det finns ännu i åk 7 skribenter som är utpräglad faktainriktade i sina berättelser — de ger, med gott resultat, engagerade och handfasta skildringar med ambitionen att dokumentera så mycket som möjligt. Deras berättelser har en självupplevd prägel men är inte så personliga att de måste knytas till författarna själva (jfr också avsnitt 6.4.8). Lågt engagemang ger genomgående låga betyg.

De mognare skribenternas uppsatser skattas närmare diagrammens centrum. Värt att notera är att även uppsatser med lågt engagemang kan få höga betyg. Bland dem finns sakligt och nyktert resonerande framställningar, t ex kring skolsituationen. Huvudintrycket — att de goda uppsatserna är engagerade och oftast riktade åt det känslodominerade hållet — består dock. En liten poäng är att konststillhörighet när det gäller inriktning och uppsatskvalitet verkar ha ringa betydelse (se också avsnitt 6.4.1, diskussionen om känslor och kön).

Rubrikens fråga i vad mån uppsatserna i materialet verkligen är berättande måste alltså besvaras med att det är en tolkningsfråga. Om man tillåter att "återgivande av omständigheter om något i tidsföljd" får varieras med "annan logisk följd" eller kompletteras av "återgivande av resonemang" är de alla berättande. Det måste dock uppmärksammas att inslaget av reflekterande framställning är ganska stort.

2.3 Grovanalys av uppsatsernas innehåll

De 108 uppsatser som ingår i intensivsamplet får betraktas som väl representativa för hela materialet. De utgör i en bemärkelse en homogen grupp av berättande texter, men de enskilda uppsatserna är naturligtvis en heterogen samling även om de utgår från samma skrivuppgift. Vad har då skribenterna rent konkret gjort med denna uppgift? Vad handlar uppsatserna om?

Stoffet i en berättelse kan beskrivas som en kombination av de abstrakta storheterna *fabel* och *motiv* och de konkreta, för varje berättelse unika, uppgifterna om personer, tid, plats och miljö (Romberg 1970, Björck 1953, Nøjgaard 1975). Med fabel avses huvudhandlingen i starkt koncentrerad, kronologiskt återgiven och schematiskt förenklad form. Motivet är typsituationen, specificerad utan att vara förankrad i tid och rum. En berättelses huvudmotiv ligger därmed nära fabeln men skiljs från denna just genom att utgöra det typiska, inte det allmänna. Flera motiv kan givetvis vävas samman i en berättelse.

Till en berättelses abstrakta innehåll hör också begreppet *tema* som i detta sammanhang betyder ungefär detsamma som textens grundtanke som kanske pekar utöver texten och därför inte alltid kan fästas till bestämda faktorer i texten. Terminologin är Rombergs och han exemplifierar den rikhaltigt i Att läsa epik (1970). Nackdelen med Rombergs termer kan vara att vi i dagligt tal lägger in annan innebörd åtminstone i ordet fabel och delvis i tema, men risk för missförstånd skulle vi löpa även om vi använde andra termer för berättelsens skelett, t ex huvudhandling eller story. Jag använder i fortsättningen Rombergs termer för att beskriva berättelsens stoff.

Även på korta och föga litterära texter som uppsatser är det belysande att undersöka vad stoffet består av. Jag har lyft fram huvudmotivet eller motiven i varje uppsats och undersökt tidsförhållandena. Däremot redovisar jag inte fabeln separat eftersom den i dessa texter inte ligger långt från huvudmotivet. Tidsförhållanden kommenteras i avsnitt 4.2.2.1.

2.3.1 *Motiv i uppsatserna — en översikt*

De motiv som utnyttjas i uppsatserna visar sig vara relativt få. Åtta typsituationer kan urskiljas vilka naturligtvis är kombinerbara. Till dessa är undermotiv ibland knutna, men i fortsättningen beskriver och exemplifierar jag endast huvudmotiven. I några uppsatser kan flera motiv uppfattas som jämställda och har då noterats. Därför blir motivförekomsterna fler än antalet uppsatser i varje årskurs, vilket ju är 36. Hur motiven fördelar sig på skribenter ur olika årskurser framgår av tabell 1. Naturligt nog med tanke på uppgiftsbilden och skribenternas situation dominerar skildringar av skolan. Värt att observera i en översikt är också det med åldern ökande intresset för motiv där mänskliga relationer är centrala liksom det minskande för att skriva om det traditionella uppsatsämnet: en resa eller en utflykt. I det följande kommenterar jag de olika motiven, bl a om de använts av flickor eller pojkar, och hur uppsatserna bedömts.

Tabell 1 Översikt över huvudmotiven i uppsatserna fördelade på årskurs

Motiv	åk 7	åk 9	åk 2 ²	åk 2 ³	2 ² + 2 ³
Mänskliga relationer	6	7	8	2	10
Önskningsar	1	—	2	1	3
Vardagliga händelser	6	3	5	2	7
Skolsituation	11	15	4	10	14
Resor, utflykter	10	7	1	3	4
Tillfälliga händelser	2	3	2	3	5
Äventyr	2	3	—	—	—
Olyckshändelse	—	4	1	—	—

2.3.2 Enskilda motiv — kommentarer

Ett motiv kan rubriceras som *mänskliga relationer*. Typfallet är en konflikt antingen mellan huvudpersonen och en eller flera kamrater eller mellan huvudpersonen och någon vuxen. I åk 7 möter vi t ex problemet när ledaren för kamratgänget vill få huvudpersonen att börja sniffa, en lockelse som denne slutligen kan motstå. Mobbning som dock visar sig vara feltolkad av huvudpersonen är en annan konfliktsituation. Konflikt mellan fosterföräldrars och ett barns krav löses efter barnets och de biologiska föräldrarnas önskemål.

De konflikter barn hamnar i vid skilsmässor eller när någon av föräldrarna (fadern) missbrukar sprit är centrala motiv i några uppsatser från åk 9 och 2². Karakteristiskt är att uppsatserna slutar med någon lösning: huvudpersonerna kommer fram till vem han vill bo hos (A3020) eller får förståelse för problemen (A2042). Föräldrakrav skapar en mera svårlöst konflikt som för flickan i uppsats A3022 (se även avsnitt 5.1.2). Försök att hävda sig i gänget när man inte är så tuff som andra får smärtsamma följder för huvudpersonen i A4005 som i uppsatsens slut ligger slagen och blödande — för övrigt den enda uppsats som skildrar direkt våld.

Åtminstone i vuxnas ögon är de konflikter lättsammare som handlar om förhållandet flicka/pojke. Från åk 9 dyker de upp. I samtliga uppsatser är slutet lyckligt: ett förhållande "blir bra", skolans krav kan kombineras med kärleken (A2039), förhoppningar finns om fortsatt kontakt (A2051 och A4008). Skolförhållanden (varom mera nedan) skildras ibland i konflikt med tillvarons övriga krav, t ex att hinna med kompisar (A3032 och A2053).

Mindre konfliktfyllda relationer belyses också men mera sällan. I åk 2² har en skribent berört gamla människors ensamhet och låter huvudpersonen fundera över om den är självvald eller går att avhjälpa

(A3021). Familjen som positivt stöd är ett motiv för en annan elev i samma årskurs som fantiserar över sin framtid (A3025).

Med en liten övervikt hos äldre elever behandlas relationsproblem i alla årskurser. Motivet är något vanligare bland goda skribenter och i grundskolan bland flickor. De allra flesta skribenter åstadkommer en lösning.

En rad motiv kan ses som personliga på ett annat sätt än relationsfrågorna. Det gäller typerna *önskningar*, *vardagsrutiner* och *individens situation i skolan*. Tillsammans utgör de ungefär hälften av de utnyttjade motiven (jfr översikten s 28). Motivet önskning gäller i åk 7 att huvudpersonen slutligen får en hund. I åk 2² kombineras det i ett fall med en olyckshändelse (A3019) där huvudpersonen kör ihjäl sig på sin hett åtrådda motorcykel. I det andra fallet (A3024) utgör huvudpersonens presentmoped en förutsättning för att planerna på en mopedsemester skall kunna förverkligas. Dessa endast antyds och det är i stället vardagsrutiner kring en skolavslutning som kombineras med den uppfyllda önsknigen. Totalt orealistiska önskningar uttrycker en skribent i åk 2³ (A4018).

Vardagliga situationer av rutinkaraktär är motiv i sammanlagt 16 uppsatser, ofta tillsammans med något annat. Motivet förekommer oftast i uppsatser med de lägsta betygen — det utnyttjas i katalogartade beskrivningar av huvudpersonens aktiviteter med tonvikten lagd på det vanliga, det som sker varje dag eller vid varje lektionstillfälle. Som läsare uppfattar man bara i undantagsfall någon avsikt bakom skildringen. Ett sådant är A1076, där läsaren får följa en svagpresterande elev i åk 7 från fredag eftermiddag till måndag morgon genom alla rutinhändelser: mat, bio, bussresor, sänggående osv. Monotonin i hans tillvaro tillsammans med skolans för honom obegripliga innehåll tvingar fram läsarens reflexioner — skribenten själv ger inte sina utan är dold bakom sin skapade gestalt. Jag citerar de avslutande raderna för att belysa tekniken:

Han går till mattesalen och sätter sig vid sin bänk och börjar räkna. Han kan inte dom talen som står i boken men han tittar i facit och skriver av alla rätta svar. Fröken ställer sig upp och säger att alla ska ta hem böckerna och läsa på, för det ska bli matteprov i morgon. Han tänker: Jag kommer inte att förstå någonting, kommer att ha alla fel som vanligt.

I ett par uppsatser fångas en tonårings tillvaro ganska väl i den inre monologens form där den ena associationen ger den andra. Så i A4009 och A1089 där skribenterna, åk 2³ och åk 7, låter tankeflödet interfolieras med lektionens innehåll:

Tänk om det är en sån där tråkig discjockey som bara spelar hopplösa svensktoppslåtar eller något liknande. Tacka vet jag Julius, han är det stil över. Kan undra vad läraren pratar om, bara han inte frågar mig om nåt, då är jag ute och reser i det blå. Vilken tur, frågade min bänkkompis . . . (A4009).

Med få undantag har skribenterna haft svårt att lyckas med motivet. Det kräver sannolikt en förmåga att se mönster och sammanhang i vardagliga händelser som de flesta elever saknar. I enkäten med Uppsalaelever (avsnitt 7) kommer uppsatsämnet att skriva om vad man själv upplevt på tredje plats i popularitet. Kanske speglar detta också det faktum att det är svårt att göra uppsatser om vanliga händelser intressanta om syftet endast är att referera dem. En berättande text kan normalt inte heller jämföras med en dokumentär skildring. Varje återberättande kräver att skildringen görs oberoende av den ursprungliga situationen — det kräver av skribenten en förmåga till abstraktion (Moffett 1968:33 ff, Malmgren 1984:62).

Motivet *skolsituationen*, den enskilde eleven i skolans värld, är naturligt nog det vanligast utnyttjade i uppsatserna, nästan lika vanligt i alla årskurser. I åk 7 och bland gymnasieeleverna utvecklas motivet av de svagaste skribenterna medan det är spritt över ranggrupperna i åk 9. Skolsituationen som motiv i uppsatserna andas tristess i de allra flesta fall. Det ligger i sakens natur: dels hör det för många ungdomar till att klaga på skolan i allmänhet, dels förmedlar bilden med den tuggummituggande eleven känslan av håglöshet. Ändå bör uppsatserna inte avfärdas med dessa förklaringar. Skribenterna själva är ju i viss mån experter på att gå i skola och något av detta bör skönjas bakom det konventionellt trista.

I åk 7 möter vi tre skribenter som levererar verkligt hätska utbrott mot skolan. Gemensamt för dem och även för de mindre hätska i årskursen är att bra alternativ tycks saknas. Även i det fall huvudpersonen lämnar skolan för att spela bowling, gå på gården eller spela biljard ter sig alternativen också dystra (A1092). Övriga antyder att situationen kan förbättras genom schemaändringar, men att detta inte är någonting som eleven kan påverka.

I åk 9 uppvisar en uppsats den typ av kritik som dominerar i gymnasiegruppen, nämligen mot skolsystemet och undervisningen. Proven går ut på reproduktion och betygssystemet fostrar till konkurrenstänkande och egoism, menar huvudpersonen i A2037. Tristessen i skolan ställs ofta mot kamratrelationer som är betydelsefulla (A2044, A2050 och A2053). Några finner en lösning: lugnare tempo och en vettig lärare möter en elev i obs-kliniken, en annan åstadkommer en välbehövlig skärpning i skolan med sikte på en yrkesutbildning (A2048 och A2071). Bara en

enda skrivbent låter den vanartige huvudpersonen skämta med sig själv (A2047).

De allra flesta gymnasister skildrar elever som är kritiska mot undervisningen: den är enahanda, bygger på att eleven lyssnar och svarar på frågor, betecknas som korvstoppling, styrs av prov. Några anser att den ger onödiga eller inaktuella kunskaper (A4006 och A4008). Prov och betyg berörs naturligt nog oftare av gymnasieskribenterna — men det finns sådant i livet som är viktigare än betyg, filosoferar en huvudperson (A4002). Det ohållbara i att välja en linje man inte passar för bara för att det är svårt att få jobb kommer huvudpersonen i A4007 fram till. En enda skribent skildrar en annorlunda skolsituation — en trafikskolelektion och ett teoriprov för körkort. Visserligen är läraren lika malande som i de flesta andra undervisningssammanhang men spänningen och motivationen dominerar.

Den lärare som skymtar fram i de flesta uppsatser beskrivs mestadels i negativa ordalag: han är tråkig, grinig, tjatig, gnällig, torr och jobbig för att exemplifiera med några av de adjektiv som används i alla årskurser. Denna bild korresponderar med personens funktion i uppsatsen; den tråkige lärarens malande undervisning leder till dagdrömmar hos eleven och står som kontrast till det ”verkliga livet” utanför skolan och elevens erfarenheter därifrån. Läraren beskrivs som arg i några fall och hans blick är iskall — i samtliga fall därför att eleven inte följer med på lektionen. En enda huvudperson ger en direkt positiv beskrivning av en lärare, dock inte klassens vanliga tråkiga ”fröken” utan en lärare i observationskliniken:

Göran, våran obslärare, han är en hygglig prick, han tar det lite lugnt med lektionerna, man behöver inte stressa där. På vanliga lektioner blir det sånt jäkt. (A2048)

Hos några skribenter framträder läraren genom sina repliker eller handlingar och inte i den fiktive elevens beskrivning. I ett par uppsatser är det ”fröken” som vänligt väcker huvudpersonen ur hans tankar och även frågar om han behöver hjälp. I åk 2² får huvudpersonen tala ut med läraren och tackar t o m för detta. En annan ”fröken” framstår indirekt som kreativ eftersom underlaget för den fiktive elevens skrivande uppges vara fotografier av klasskamrater som ”fröken” bett sin man ta (A3023)!

I de flesta uppsatser är det dock en enkel och konventionell bild av läraren som tonar fram, byggd på motsättningen mellan skolans parter: elever och lärare. Deras intressen borde ju vara förenliga och detta antyds också emellanåt:

Skolan är ju faktiskt till min fördel men just idag känns allt så hopplöst.
(A2041)

Men mestadels är kontakten dålig. Denna polarisering, sedd från den skildrade elevens synpunkt, har sin motsvarighet i "riktiga" författares skildringar av skolförhållanden. Inge Jonsson har i en liten intressant bok med den associationsrika titeln *Maktens verktyg* (1978) givit en exposé över Byråkrater och politiker i nutida svensk samhällsskildring. Boken är ett beställningsarbete inom projektet Medborgarna, politikererna och den offentliga sektorn, initierat av den delegation för långsiktig motiverad forskning som sedan 1977 ingår i Forskningsrådsnämnden. Inge Jonsson påpekar själv att genomgången av svensk skönlitteratur från 1965 till 1975 både av tidsnöd och av krav på ett inte alltför fackbundet språk lider av en del metodiska svagheter, men dokumentationen ger ändå en intressant överblick över hur synen på översåtarna speglas i tidens litteratur. Lärare och skolbyråkrater har ägnats en studie i boken och det visar sig vara just *mellan* dessa två grupper som motsättningarna är djupa. Det är för långt mellan teori och verklighet kan det övergripande temat sägas vara. Fältarbetaren, läraren, utsätts för språklig manipulation och isoleras bl a därigenom från de myndigheter på lokal och central nivå som är till för att stödja honom i hans verksamhet. I stället för att få stöd binds han av en byråkratisk organisation och mot sin egen strävan ser han elever komma i kläm och gå under i systemet. Jag finner likheterna slående mellan uppsatsförfattarnas bild av förhållandet lärare — elev och snabbskissen av författares bild av lärare — skolbyråkrater. Trots insikten om ömsesidigt beroende tycks parterna leva i en kontaktlöshet som är näst intill total. Är det djupast sett synen på kunskap, värderingen av erfarenhet kontra teoribildning, eller är det människosynen i allmänhet som ligger under motsättningarna på olika nivåer?

Uppsatsskrivande elevers beskrivning av skolsituationer betyder lika lite som författares skildringar att vi som läsare får veta exakt hur det går till i skolan. Uppsatserna är inga dokumentärskildringar — de är uttryckligen sedda genom den avbildade elevens temperament. Denna har naturligtvis lånat drag av sin författare och hans eller hennes erfarenheter. Vilka drag som förtjänar läsarens uppmärksamhet därför att de skulle vara författarens egna är svårt och kanske också onödigt att försöka avgöra. Ingen text kommer till i ett socialt vakuum. Uppsatsernas lärar- och elevbilder har jag i många fall sett som konventionella och därmed antytt att de inte skulle ha så stor förankring i skribentens egen erfarenhet. I den bedömningen har jag stött mig på att bilden av läraren sällan motiveras: läraren är torr och tråkig och därför kan eleven ägna sig åt annat, eller undervisningen är trist och förtjänar ingen uppmärk-

samhet. Ibland möter dock läsaren motiveringar som höjer bilden något över det konventionella: läraren är tråkig därför att hans lektioner aldrig varieras, att de bygger på att i boken hitta svar på frågor, att proven har så stor plats osv. Naturligtvis kan också dessa motiveringar ses som konventionella drag och osjälvständiga reflexer av skoldebatten, men existensen av motiveringar visar ändå att bilden av tråkigheten varit föremål för skribentens reflexioner och inte bara tagits som given bakgrund. Det är ur detta andra led vi som läsare/lärare kan dra vissa lärdomar.

Inge Jonsson formulerar problemet i sista avsnittet i *Maktens verktyg*:

En del inslag /i den samhällsskildrande litteraturen/ irriterar på samma sätt som deras motsvarigheter i verkligheten. Det finns en slapp tendens att tala illa om byråkrati utan att närmare ange vad man menar, likaså ett överlägset förakt mot politiker. Sådant upprör mig därför att tanklösa generaliseringar är lika lättköpta som farliga. (s 143)

Den polarisering mellan skolan och det "verkliga" livet som ofta framträder i uppsatserna och även i skoldebatten förefaller mig vara en sådan tanklös generalisering. En konstruktiv debatt om skolan som en arbetsplats och en viktig del i det verkliga livet liksom om kunskapsförmedling är enligt min uppfattning vad dessa uppsatsskribenters skolbilder manar till.

Motivet *resor, utflykter* är mest omtyckt i åk 7 där det utnyttjats av tio skribenter varav sex pojkar. Av dessa pojkars uppsatser har fem stycken placerats i ranggrupp 3. Uppsatserna har ofta det självupplevdas prägel: semesterresor sommar- eller vintertid. En skribent låter huvudpersonen och hans familj vinna en jorden-runt-resa som blir äventyrlig, en annan skriver om ungdomar som gått ut grundskolan och väl får tänkas ha större handlingsfrihet än skribenten själv. Ingen av dessa högbetygsuppsatser är av inramningstyp (se avsnitt 3.2.2) — även om skildringen börjar i skolan med funderingar under en lektion slutar den inte med återkoppling till den situationen. Skribenten glömmer bort fiktionen, vilket bl a resulterar i en glidning från tredje person till första (A1083).

Bland övriga uppsatser med resemotiv är tre av inramningstyp. Författarna har alltså kunnat hålla fast vid idén med en skrivande elev som rekapitulerar sina upplevelser. Uppenbara problem för dessa skribenter är att hantera anknytningen mellan ram och huvudberättelse liksom tidsförhållandena i uppsatsen (se även avsnitt 6.3.1). Inramningstekniken som visar sig användbar bland de äldre eleverna är sannolikt alltför krävande för sjuorna — möjligen är det mer än en slump att det är tre

flickor som provat tekniken i sina reseskildringar. Om könsskillnader i val av detta motiv kan man dock i övrigt inte dra några säkra slutsatser.

I åk 9 har sju skribenter arbetat med resemotivet, i 2² en enda och i 2³ tre stycken. Genomgående har uppsatserna fått låga betyg. De brister som har samband med motivet gäller skribenternas förmåga att hantera tidsperspektivet och deras ämneskunskaper.

Bäst tycks alltså — relativt sett — de yngsta skribenterna lyckas med resemotivet, vars inbyggda kronologi ger gott stöd i synnerhet för den som bortser från uppgiften/bilden. Att föra motivet utöver det enkla kronologiska berättandet har få elever lyckats med även om de gjort vissa försök. Elevernas svårigheter att utveckla motivet visar enligt min uppfattning hur viktigt det är att i skrivundervisningen också beakta kvalitetsprogressionen — ett visst motiv bör bli mer kvalificerat behandlat av mognare elever. Konsten att berätta intressant bör som allt annat utvecklas under hela skoltiden.

En annan motivgrupp kan betecknas som *tillfälliga händelser* eller *tur/otur i enskilda fall*. Det är totalt bara tio stycken som arbetat med motivet, som kännetecknas av att en unik händelse i en annars vardaglig situation lyfts fram. Motivets ligger annars nära äventyret men bör uppmärksammas därför att det tillfälliga och oväntade i det välkända sammanhanget blir synligt. Det har utvecklats av både pojkar och flickor och är spritt inom ranggrupperna.

Äventyrsmotiv är sparsamt använda — endast två skribenter i åk 7 och tre i åk 9 har låtit sina huvudpersoner agera i äventyrssammanhang. I det ena fallet i åk 7 avbryts ett rymdäventyr av att huvudpersonen vaknar, i det andra klaras en tavelstöld upp i dramatisk ungdomsdeckarstil. I åk 9 behandlas tänkta äventyr med Rodin Hood (A2038), sommarspökerier med oväntad upplösning (A2043) och en kusligt realistisk mardröm med talande råttor (A2045). Fyra av de fem uppsatserna har placerats i ranggrupp 3. Motivets har alltså varit tacksamt att arbeta med eller, om man så vill, valts av de skickligaste skribenterna. Det tillhör dem som det är "krävande och roligt" att arbeta med, enligt elevsvar i enkäten om skrivande (avsnitt 7). För de äldre eleverna bland uppsatsförfattarna verkar motivet däremot uttömt.

Slutligen förekommer också motivet *olyckshändelser* i lika liten omfattning som äventyren. Fem flickor har behandlat motivet — fyra i åk 9 och en i åk 2². Betygsspridningen är nästan så stor den kan bli: 5 5 3 2 2.

Uppsatserna i det material jag behandlat spänner alltså över ett ganska vitt motivfält. En elev kan dock knappast finna någon kungsväg till ett lyckat resultat genom val av "rätt" stoff. Däremot kan man observera, och diskutera med skribenter, de vanskligheter som tycks inbyggda i vissa motiv. Som har framgått av beskrivningen är det t ex

inte lätt att med framgång skildra den mycket vardagliga situationen. Negativa vinklingar kan också vara svåra att lyckas med, vilket en del av uppsatserna med skolmotiv visar. Bristande kunskaper, för lite underlag för skrivandet, kan äventyra motiv som annars är lätthanterliga, t ex resemotivet.

Tidens "inneämnen" speglas naturligtvis i uppsatsinnehållet. Att döma av hur elever idag väljer infallsvinkel har dock inte ämnena för den allmänna diskussionen ändrats så mycket på tio år. Elever som ganska nyligen, 1987, skrev med samma bild som inspirationskälla har också vinklat konfliktmotivet mot missbruk och skilsmässor. Synen på skolan tycks inte heller ha förändrats särskilt mycket. Detta är min intuitiva uppfattning — intressant skulle vara att göra innehållsjämförelser ur ett sociologiskt perspektiv mellan uppsatser från olika tid men med samma öppna ämnesinriktning som bilden ger.

3 Anknytning till uppgiften — bilden

3.1 Att tolka uppgiften

När elevens skrivarbete börjar är det "situationen att skriva uppsats" som aktualiseras för henne. Det är den ram inom vilken hennes handlande kommer att utvecklas. För elevens del innebär situationen att skrivuppgiften kommer att

- utföras i skolan
- ske under bestämd tid
- gälla ett förelagt ämne
- rättas och bedömas av läraren
- läsas av läraren och eventuellt en del kamrater.

För de yngsta eleverna, i detta fall åk 7, är det inte säkert att alla delar av den ramen aktualiseras. Många kan vara ovana vid ett förelagt ämne och mer inställda på att berätta om något de varit med om själva eller som har lös anknytning till något de nyss läst. De kan vara vana vid att låta skrivuppgiften ta den tid den tar — fortsätta och skriva färdigt vid ett senare tillfälle i skolan eller hemma. Elever kan givetvis betona olika delar i denna ramsituation olika starkt — t ex kan tanken på lärarens rättning och bedömning dominera. Inställningen till den egna skrivförmågan kan också spela roll. Britton m fl påpekar i sin stora undersökning om skrivförmågans utveckling, *The Development of Writing Abilities* (1975), att just det första stadiet i skrivandet — när eleven ställs inför skrivuppgiften — är en kritisk punkt. Tanken på tidigare misslyckanden, svårigheter att förstå uppgiften osv kan leda till fullkomlig blockering.

Alla dessa individuella sätt att förhålla sig till skrivuppgiften kommer att spela in vid elevernas tolkning av ämnet och ha sin stora men svårsmätta betydelse för skrivarbetet. Hur närmar sig då eleverna uppgiften när de har en bild och några stimulansfrågor som ämne?

I mina försök att fånga något väsentligt i skrivprocessen har jag utgått ifrån att elevens egen tolkning av uppgiften måste vara central för förståelsen av hur skrivarbetet går till. I den färdiga texten borde anknytning till uppgiften-bilden kunna urskiljas. Det är däremot inte säkert att denna anknytning visar sig i första meningen eller ens i första stycket. Det har därför inte tett sig meningsfullt att avskilja några

bestämda avsnitt, ett eller annat antal meningar eller en viss ordmängd, för att inom detta textparti, lika stort för varje uppsats, studera uppgiftsanknytningar. Jag har i stället gått tillväga som en vanlig men mycket uppmärksam läsare och för varje uppsats försökt avgöra om och hur eleven har kopplat sin framställning till uppgiften/bilden.

Efter sådan noggrann läsning visade det sig möjligt att gruppera uppsatsmaterialet i fyra kategorier alltefter hur anknytningen till uppgiften hade gjorts. Jag kommer i det följande att beskriva kategorierna och därefter redovisa hur uppsatserna fördelar sig på dessa.

3.2 Fyra tolkningskategorier

Elevens sätt att anknyta till uppgiften/bilden sådant detta manifesteras i den färdiga uppsatsen ser jag som hennes tolkning av uppgiften. Det torde också vara riktigt att säga att anknytningen innebär val av strategi för hela uppsatsen. Det är därför av intresse att undersöka huruvida uppsatsförfattaren lyckas hålla sig kvar på den väg hon har beträtt i och med att hon anknyter till bilden på ett bestämt sätt.

3.2.1 "Här och nu"

Den första tolkningstypen kan kallas *här och nu*. För att förstå uppsatser med denna typ av uppgiftsanknytning skulle läsaren behöva ha tillgång till bilden och även ha stimulansfrågorna framför sig.

"Det här är en pojke som heter Lennart, han går i sjunde klass . . ." är en öppningsmening (A1076).

"Den här grabben är 13 år och han har en tråkig tima . . ." skriver en annan elev i åk 7 (A1107).

"Ja som Personen på Bilden sitter och tänker . . ." (A1091),

"Här sitter Per-Oskar Magnusson, han har just skrivit . . ." (A2037),

"Nästa timme var det svenska. Tråkigt. Vi skulle skriva en uppsats . . ." (A2068),

"Personen på bilden — en pojke — sitter i en skolbänk . . ." (A4015) är andra exempel på hur en uppsats kan börja. I regel signaleras anknytningen i början men i ett fall inte förrän i uppsatsens slut:

". . . dom 3 Första Frågorna var lätta men den fjärde var svår så där sitter hon och funderar nu." (A2070)

Gemensamt för anknytningstypen är direktanspelningen på bilden genom att författaren använder demonstrativt pronomen, pronominent adverb, bestämd form av substantivet eller tidsangivelse. Om dessa drag ingår i en s k inramningskonstruktion (varom mera senare) tas de där-

emot inte som kriterium på att uppgiftsanknytningen är av här och nu-typ. Gränsfall som det följande

"När Sven kommer till skolan är klockan nästa åtta" (A2053) är inte medräknade. Den situation läsaren förs in i är av så allmän typ att bildberoendet måste ses som ringa.

Här och nu-anknytningarna har i grunden att göra med förhållandet given/ny information. Sanford och Garrod (1981) diskuterar detta mot bakgrund av Grices teorier om förståelse som ett slags kontrakt mellan talare och lyssnare och i princip även mellan skribent och läsare. När textens form signalerar given information försöker läsaren matcha denna mot sådant hon tidigare känner till och bygger på så sätt mentala betydelsebroar. Men även formellt ny information kan ge samma inferenser som den kända beroende på mottagarens kunskap om världen. Sanford och Garrod citerar ett exempel från Clark (1975) för att belysa detta:

"Tom entered the room. He walked over *to the window*.
He walked over *to a window*."

In other words, even in cases where the syntactic signals do not indicate that the information is given, the reader often makes the same sort of inference (s 97-98). (Se också v Dijk 1980, Clark & Haviland 1977.)

I avsnittet om bestämdhet (definiteness) i Chafes artikel Discourse structure and human knowledge (1972) diskuterar författaren bruket av bestämd form som semantisk enhet. Det är inte tillräckligt att talaren själv känner till en företeelse för att hon skall använda den bestämda formen, hon måste också tänka sig att företeelsen är bekant för åhöraren och även att denna är inställd på att talaren i ett givet läge kommer att tala om just den företeelsen. Likartade förhållanden torde gälla skrift. Det är således bl a en författares förmåga att ta hänsyn till sin läsare som styr hennes användning av bestämdhet när hon börjar skriva.

För berättande text har vi också att räkna med en stilistisk aspekt i fråga om ny och given information. Att framställa ny information som om den vore känd för lyssnaren/läsaren kan tjäna dels till att försätta mottagaren i händelsernas centrum, dels till att väcka intresse och en förväntan på förklaring. Många författare arbetar medvetet på det sättet. I samband med en liten undersökning om ungdomars föreställningar om anonyma huvudpersoners och författares kön (Författare och huvudperson sökes, SLÅ 1982) frågade jag ungdomsboksförfattare om deras skrivarbete. Flera av dem pekade på hur viktigt det inledande avsnittet är, att det gärna får innehålla en replik, att det från första stund bör skapa spänning. Fyra av de tolv ungdomsböcker som ingick i under-

sökningen har en inledningsmening som med de kriterier jag använt är att hänföra till här och nu-typen.

I uppsatsmaterialet bör vi alltså ha att räkna med både här och nu-anknytningar som är frukten av medvetna stilistiska överväganden och sådana som följer av att skribenten satt pennan till papperet och börjat skriva utan bekymmer om mottagarsidan (jfr 6.2). I det senare fallet skulle man också kunna tala om för liten distans till uppgiften.

3.2.2 Inramning

En annan typ av uppgiftsanknytning är den som karakteriseras av inramningsteknik. Med *inramning* menar jag en explicit uttryckt förbindelse mellan uppsatsens början och dess slut och däremellan en mer eller mindre fristående berättelse. [I de följande exemplen anger hakparenteserna innehållet innanför inramningen.]

Det här är ju dötråkigt! / . . / Usch vad jag känner mig sömning. [rymdfantasi] — Sover du? / . . / Hade jag drömt om rymdskeppet? (A1077)

Jag satt i min bänk, tuggade tuggummi och tänkte, [resa] Jag vaknade ur mina tankar när läraren sa mitt namn jag hade visst fått en fråga. (A1099)

Klockan ringer. Det är måndag, första måndagen på höstterminen. [skolan, schemat] Jag sitter där och tänker på vad jag gjorde i somras . . . [utflykt] Rrrring. Vi rusar ut ur klassrummet / . . / Jag längtar till jullovet. (A2044)

Bosse sitter som vanligt i skolan / . . / Bosse har mycket svårt att koncentrera sig just idag. [familjeförhållanden] Läraren stirrar på Bosse / . . / Han sjunker åter in i sina tankar om sin familj . . . (A3027)

Exemplen jag citerat visar alla en tämligen konventionell användning av inramningsidén. Tekniken ger skribenten möjlighet att skriva om praktiskt taget vad som helst samtidigt som en viss realism säkras. Det går dock att bland inramningsuppsatserna urskilja två typer. Den ena är den jag just beskrivit med en berättelse som är helt fristående inom den valda ramen. I den andra typen har berättelsen, uppsatsens handling, integrerats med ramen och uppfattas inte som fristående. Ett bra exempel på den senare är A2041:

Jaha, så var det alltså dags igen. Alltid när man har som roligast (dvs på rasterna) så ringer det in. / . . / Alltid störs man av skolan. Visserligen kan den vara bra ibland, [episoder från dagens lektioner, ett missöde på hemvägen] Man slipper höra hur det ringer in!

Ett vanligt grepp är att låta avsnittet mellan in- och utringning utgöras av reflexioner kring den egna situationen, kring skolan som institution, utbildningsmöjligheterna eller samhällets krav:

Vad fasen ska man hitta på att skriva om, dom här jäkla alternativen är så tråkiga. [funderingar kring flickor och framtid] Nu har halva skrivtiden gått och jag har inte hittat på någonting att skriva om. Jo venta jag skriver om det jag nyss drömt om. (A4018)

Inramningstekniken ger skribenten stort spelrum men kompositionen kan också ses som det yttre tecknet på att uppsatsförfattaren har haft en plan för sitt arbete klar på ett tidigt stadium och även lyckats hålla sig till den. Visserligen går det inte att bortse ifrån att en och annan under skrivandets gång kommit på utringningen som en lösning på problemet att få slut på uppsatsen, kanske som följd av att hon läst igenom sin text. Ofta tycks det dock förhålla sig så att uppsatsförfattaren redan från början har en relativt god uppfattning om uppsatsens huvuddrag. För detta talar det faktum att anknytningar emellanåt också dyker upp inne i uppsatsen (jfr den citerade A2044).

Däremot kan naturligtvis planen från början vara vag och oprecis men ändå utvecklingsbar så att varje ny textdel kommer att bidra till en precisering av den ursprungliga idén, den makrostruktur för arbetet som tolkningen av uppgiften skapat. Inom textlingvistiken har forskare intresserat sig för sambandet mellan övergripande och underordnade textbildningsfaktorer. Textskapande kan ses som ett successivt problemlösande där arbetet hela tiden sker på olika nivåer samtidigt (Larsson 1982, 1984). På mikronivå fogas ord, satser och meningar samman till syntaktiskt och semantiskt rimliga enheter, men denna nivå styrs av skribentens föreställning om helhetsstrukturen inom textavsnittet, stycket eller hela texten. Samtidigt kan denna helhetsföreställning, makrostrukturen, påverkas, omformas och styras av operationerna på mikronivå:

”Macrostructures are global semantic information only relative to the microstructures of discourse, cognition, and interaction.” (van Dijk 1980)

Under rubriken Några kritiska faktorer i skrivprocessen diskuterar Kent Larsson (1984, avsnitt 3.3 et passim) tämligen utförligt de kognitiva processer på makronivå som kan antas styra textskapandet. Till dem hör säkerligen också kunskapen om olika texttyper eller textmönster. (Jfr också avsnitt 4.3.1 om anpassning till mottagaren.)

Inom kognitiv psykologi har undersökningarna av text inriktats på textförståelse och möjligheterna att rekapitulera och sammanfatta innehållet i texter. Det är alltså perception och reproduktion som stått i centrum. Intresset har riktats mot minnets och den mänskliga hjärnans sätt att arbeta. Att förstå det väsentliga innehållet i en text innebär

mycket mer än att förstå dess enskilda delar, komponenterna på mikronivå. Hjärnan antas enligt vissa regler skapa makrostrukturer av den informationsmängd den tar emot. Dessa makrostrukturregler kan reduceras till fyra:

- deletion (strykning)
- selection (val av propositioner som är nödvändiga för tolkningen av andra)
- generalisation (hopkoppling av gemensamma drag)
- construction (enstaka propositioner förs samman) (van Dijk 1980)

Det är tillämpningen av dessa regler som gör det möjligt för en person att sammanfatta ett textinnehåll eller formulera huvudtankarna i en eller ett par meningar. Men, säger van Dijk:

". . . their application is still partly intuitive. A strictly algorithmic application is still impossible, first because of the lack of explicit knowledge, belief, attitude or interest systems involved in the applications of the rules, and second because of the informal or semiformal representation of the semantic representation of the text itself" (s 73).

Att undersöka om textskapande eller textproduktion går till på motsvarande sätt, dvs omvänt mot textperception, är naturligtvis mycket svårt. Vi har i princip bara den färdiga texten att utgå ifrån och kan inte säkert utifrån den sluta oss till hur de ursprungliga makrostrukturerna, som mikrooperationerna verkat på och med, såg ut. En författares koncept med alla ändringar skulle kanske vara belysande härvidlag.

En bit på väg mot en uppfattning om textproduktion och makrostrukturer kan vissa typer av dispositionstest dock föra oss. I en artikel om berättelsegrammatik kommer Mandler (1982) in på frågan om medvetna bedömningar av sammanhang i text. Där framhåller författaren hur svårt det är att genomföra dispositionstest just därför att förståelse av dels instruktionen, dels textinnehållet varierar så kraftigt mellan olika testpersoner. Möjligen blir även vid sådana test perceptionen belyst mer än produktionen. Det kan i så fall förklara den bristande överensstämmelsen mellan dispositionstest och läsförmåga å ena sidan och skrivförmåga å den andra som Kent Larsson redovisar (Larsson 1984:358).

Även om det alltså torde vara svårt att komma åt de övergripande textstrukturerna så kan vissa drag på ytnivå ge åtminstone fingervisningar. Inramning menar jag vara ett sådant drag, liksom användning av rubriker och kända berättelsemönster. I det uppsatsmaterial som jag arbetar med är inramningstekniken ganska vanlig men har använts uteslutande i de fall då bilden varit den reella utgångspunkten. Man

hade annars kunnat vänta sig att en del uppsatsförfattare som skrivit helt fritt, utan anknytning till bilden, valt att ge sin berättelse en lämplig ram. Det är möjligt att inramningstekniken är en eftergift åt skolans krav och inte betingad av författarens egna behov av makrostruktur eller läsarens av begriplighet.

3.2.3 Indirekt anknytning

Ytterligare en möjlighet att anknyta till uppgiftsbilden kan betecknas som *indirekt*. Läsaren försätts i en eller annan typ av skolsituation men behöver inte känna till bilden eller stimulansfrågorna för att förstå resonemangen. Anknytningen till bilden är explicit i den meningen att läsaren med facit i hand lätt ser förbindelsen mellan den och uppsatsen men har lika stort eller litet utbyte av uppsatsen utan bild. Gruppen av uppsatser med denna typ av anknytning blir naturligtvis brokig. Inom den ryms bl a uppsatser med början till en inramning. Många författare har börjat med skolklockans ringande eller skoldagens start men det finns i uppsatsmaterialet flera andra prov på startpunkt. Följande exempel vill belysa olika möjligheter.

"Lasse ligger i sängen, han har precis blivit väckt av mamma. / . . . / Han vill absolut inte gå till skolan idag igen." (A1075)

"Fy för! vad knasigt! här sitter man och kan ingenting, inför ett prov." (A1102)

"Det var en gång i maj som det hände, då jag och min kompis var och badade. [olyckshändelse] Just nu har vi börjat skolan igen, sista klassen va skönt. För tillfälligt delar vår klassföreståndare ut böcker och jag sitter här med mitt tunga gips och gör ingenting." (A2049)

"Jag ska nu berätta om en helt vanlig kille med helt vanliga intressen och som bor i en helt vanlig stad i Sverige." (A3023)

"Det är en tisdagskväll, helt vanlig tror du kanske." (A4012)

Textexemplen illustrerar olika sätt att starta skrivarbetet: en allvetande berättare beskriver huvudpersonen och hans förhållande till skolan, en elevs inre monolog klagar över skolsituationen, en tidsmässigt föregående händelse knyts till skolvardagen, läsaren tilltalas indirekt och direkt. Samtliga skolsituationer är konventionella och förlagda till grundskolan eller gymnasieskolan utom den i A4012 som skildrar en trafikskoleelevs teorilektion.

Hur har elever som arbetar med denna indirekta uppgiftsanknytning tolkat uppgiften? Har de till stöd för sitt eget arbete och för läsaren någon övergripande idé och hur manifesteras i så fall den på textytan? Van Dijk diskuterar vissa konstruktioner som kan ses som styrande på

makronivå: "ärendemeningar" (topical sentences), rubriker och sammanfattningar liksom uttryck för att den underliggande strukturen beaktas i form av "ämnessignaler" (topical indicators) och sambandsord (connectives) (1980:99 ff). Avgränsning av skrivuppgiften behandlas i denna bok i kapitel 4.

3.2.4 Ingen uppgiftsanknytning

Ett litet antal uppsatsförfattare tycks *inte alls* ha använt sig av uppgiften/bilden utan har av en eller annan anledning skrivit fullständigt fritt. Uppsatserna är starkt knutna till händelser som verkar självupplevda, t ex en resa (A2054), ett äventyr (A1090), en fest (A1091). Några som anknyter till skolan har också räknats till denna grupp. Det gäller sådana uppsatser där skolmiljön på intet sätt är dominerande och där bildanknytningen inte märks även om läsaren skulle veta att en bild varit författarens utgångspunkt. Det är rimligt att förmoda att om en tonåring skall skriva om sig själv kommer skolan på något sätt att tangeras även om skribenten av något stimulansmaterial inte alls styrs åt det hållet.

Hur tänker och arbetar den elev som verkar åsidosätta själva skrivuppgiften? Som tidigare nämnts är det i regel den färdiga skrivna produkten som varit föremål för forskares intresse — mindre ofta själva processen. I *The development of writing abilities* diskuteras dock det viktiga förstadiet, då skribenten antingen han har lust att skriva eller inte måste ta ställning till och försöka förstå skrivuppgiften. På något sätt, menar författarna, måste eleven relatera uppgiften till sitt eget "hierarchical construct system". "His school experience, particularly his up-to-that-moment experience of writing in school, will strongly influence his construing of his present task" (Britton m fl 1975).

Lärares sätt att presentera en skrivuppgift varierar sannolikt mycket liksom deras sätt att specificera och begränsa den. För många elever torde uppsatsskrivning innebära att de får tillfälle att skriva och berätta utan restriktioner — det är deras skriv- och idéflöde som värderas. I den mån man kan tala om stadier i skrivutvecklingen (varom mera i 6.3) är denna typ av skrivande representativt för det första stadiet i den hierarki som Bereiter (1980) skisserar, associative writing. Med delvis samma innebörd använder Britton m fl termen expressive writing. För skribenten är både skrivuppgift och mottagarhänsyn underordnade den egna glädjen av att berätta. Detta hindrar naturligtvis inte dessa "friskrivande" elever från att själva med olika medel precisera sitt skrivande, ha en makrostruktur för sitt arbete. Som kommer att framgå av avsnittet om avgränsning av uppgiften verkar emellertid inte behovet av en tydlig-

gjord övergripande struktur vara större bland dessa skribenter än bland dem som i sitt skrivarbete verkligen utgått från bilden (4.1.2).

3.3 Uppsatser och tolkningstyper

De fyra tolkningstyper jag beskrivit i det föregående avsnittet har definierats genom den anknytning till uppgiften/bilden som kunnat spåras i den färdiga uppsatsen. Indelningen har alltså gjorts på innehållsliga grunder. För "här och nu"-typen och inramningstypen har drag i syntaxen respektive den överordnade kompositionen fått fälla avgörandet.

Avsikten med indelningen är att belysa skrivprocessens startpunkt för de olika uppsatsförfattarna. Det är lockande att föreställa sig att startpunkterna inte är fullkomligt tillfälliga utan att, som antytts, olika slag av övergripande föreställningar ligger bakom. Om så är fallet borde det gå att urskilja samband mellan olika tolkningstyper och olika elevgrupper respektive uppsatsbetyg. Med andra ord — har sättet att angripa uppgiften något att göra med hur långt uppsatsförfattaren nått i skrivutveckling och är något sätt att tolka uppgiften mer lyckosamt, dvs leder till högre betyg, än andra? Dessa frågor är centrala i fortsättningen. Tabell 2 visar hur uppsatserna fördelar sig på tolkningstyper, ranggrupper och kön.

Tabell 2 Uppsatserna fördelade efter tolkningstyp och ranggrupp samt efter författarens årskurstillhörighet och kön

Tolknings- typ	åk 7			åk 9			åk 2 ²			åk 2 ³			Tot	Tot F/P		
	rg	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
Här-och-nu		1	1	2	1	2	4	0	1	3	0	1	1	17	2/0	1/9
Inramning		2	4	2	6	5	3	1	3	2	5	3	4	40	8/6	7/4
Indirekt anknytning		6	4	4	4	3	5	3	2	1	1	2	1	36	5/9	7/4
Ingen anknytning		3	3	4	1	2	0	2	0	0	0	0	0	15	3/3	3/1
N		12	12	12	12	12	12	6	6	6	6	6	6	108	18/18	18/18

Som framgår av tabellen fördelar sig de 108 uppsatserna symmetriskt på tolkningstyperna. 40 skribenter, 38 %, har arbetat med inramningsteknik och nästan lika många, 36 stycken, 33 %, har indirekt knutit an till uppgiften. Av de återstående 32 uppsatsförfattarna har 15 skrivit utan uppgiftsanknytning, och 17 stycken startat här-och-nu.

Antalet uppsatser med inramningsteknik ökar med skribentens ålder.

Bara 8 elever i åk 7 mot 14 i åk 9 och 18 bland gymnasisterna har knutit an till uppgiften med hjälp av inramning. Om man utgår från att denna startpunkt ställer krav på översikt över arbetet och även förmåga att hålla fast vid den verkar det också rimligt att mognare skribenter väljer den tolkningen. På motsatt sätt förhåller det sig med uppsatserna utan uppgiftsanknytning. I åk 7 är det 10 elever, i åk 9 är det 3 och bland gymnasisterna 2 stycken som skriver helt fritt. Sannolikt är det skolans krav på att en elev "skall hålla sig till ämnet" som detta förhållande speglar. För de övriga två tolkningskategorierna förefaller inte skribentens ålder ha någon större betydelse.

Är då någon tolkningskategori "bättre" än någon annan, dvs hamnar uppsatserna oftare i en högre ranggrupp om författaren valt en speciell startpunkt? Generellt går det inte att besvara frågan. Något bättre än vad som gäller för hela materialet lyckas de skribenter som arbetar med indirekt anknytning men skillnaderna är inte statistiskt säkra. Sämst lyckas här-och-nu-författarna. Tabellen visar annorlunda uttryckt: svårast att hamna i ranggrupp 3 är det för den skribent som är pojke och utgår från en här-och-nu-tolkning, lättast oavsett kön för eleven i åk 9 eller 2³ som arbetar med inramning eller i åk 7 som satsar på en indirekt anknytning till uppgiften. Sambandet kan självfallet också uttryckas som att de svagaste pojkarna tenderar att närma sig uppgiften med en här-och-nu-tolkning. Fler slutsatser går knappast att dra om tolkningstyp och kvalitet utifrån hela materialet — däremot återkommer jag till diskussionen om kvalitet för enskilda uppsatser inom varje grupp.

Föredrar pojkar och flickor olika sätt att angripa uppgiften? Som synes i tabellen är skillnaderna små utom för här-och-nu-anknytningarna, där mer än dubbelt så många pojkar finns bland skribenterna, 12 stycken mot 5 flickor. Utan uppgiftsanknytning skriver däremot 10 flickor och 5 pojkar. I de övriga grupperna är skillnaderna mindre: något fler flickor har föredragit inramningsteknik framför den indirekta anknytningen medan pojkarna fördelar sig jämnt på dessa grupper. Värt att notera är dock att pojkarna generellt tycks lyckas bättre än flickorna i sitt skrivande om de valt en indirekt anknytning till uppgiften.

3.4 Om sättet att börja — enkätsvar

De 185 elever som deltog i en enkät om skrivande (se avsnitt 7) ombads bl a att ta ställning till fyra inledningar till en uppsats med bilden av den tuggummituggande eleven som inspirationskälla. De svarande skulle markera vilken inledning de föredrog om de själva skulle skriva uppsatsen. De fyra uppsatsinledningarna återges här:

- 1 Den här pojken heter Olle och han har en hopplös timme. Han tycker allt är trist i skolan . . .
- 2 Det är måndagsmorgon och Peter sitter med huvudet i handen.
— Måste gubben därframme mala på i ett kör? Peter lyssnar inte. Plötsligt är han tillbaka på sommarön igen . . .
- 3 Det var en gång i maj det hände då en kompis och jag var och badade. Vattnet var oerhört kallt och . . .
- 4 Fy för . . . ! Vad knasigt! Här sitter man och kan ingenting inför ett prov. Man mår nästan illa när man tittar på provet. Det är ju hopplöst, alla kan men inte jag . . .

Inledningarna representerar olika sätt att angripa skrivuppgiften: 1 här-och-nu-anknytning, 2 bakgrund och början till en berättelse i tredje person — en tänkbar inramningsuppsats, 3 ingen tydlig bildanknytning — in medias res-teknik, och slutligen 4 inre monolog som kan tänkas framförd av personen på bilden. Alternativ 3 samlade lägst antal röster, 10 stycken, och alternativ 2 högst, 110 stycken.

Tabell 3 Bedömning av uppsatsinledningar. Procentuell andel svar fördelade på årskurs och inledningsalternativ

Åk	alt 1	alt 2	alt 3	alt 4	Ej svar	Tot
7	26	33	4	37	0	100
9	15	74	6	6	0	100
2 ²	6	71	6	12	5	100
2 ³	10	62	6	15	7	100
Tot	16	59	5	17	3	100

Tabellen visar att variationen är störst bland de yngsta eleverna samt att de vuxnare föredrar alternativet med bakgrund och stor frihet i val av huvudinnehåll. Ser man till hur alternativen attraherat könen finner man en liten övervikt i andelen svar från flickor för alternativ 2 och från pojkar för alternativ 4. En jämförelse av flickor och pojkar mellan grundskolan och hela materialet visar för båda alternativen ungefär samma andel svar från pojkarna medan flickornas andel för alternativ 4 minskat och för alternativ 2 ökat från grundskolan till gymnasieskolan. En rimlig tolkning är att mognare elever och något fler flickor än pojkar inte lockas av de personliga utjutelser som alternativ 4 förutsätter.

Svaren på enkätens fråga om inledningar kan naturligtvis inte utan vidare jämföras med hur uppsatsmaterialets inledningar faktiskt ser ut. Påpekas kan dock att alternativ 3, början på en berättelse utan anknytning till bilden, inte skattas så högt i enkäten, medan verklighetens

skribenter i mycket högre grad valt att bortse från uppgiften/bilden. Framför allt har de yngsta skribenterna gjort så (tabell 2). Iakttagelsen aktualiserar ett skrivpedagogiskt problem som närmare berörs i avsnitt 5.4.1, nämligen elevens förmåga att i egen textproduktion omsätta sådant som hon i skrivna texter finner bra eller undvika mindre lyckade konstruktioner.

4 Att avgränsa skrivuppgiften

Ett viktigt led i skrivarbetet är att precisera och avgränsa skrivuppgiften så att den framstår som tydlig. Ser man den färdiga texten ur läsarsynpunkt tjänar rubriker och inledande orienteringar detta syfte och hjälper läsaren att gripa sig an läsarbetet. För skribenten torde det vara viktigt att skapa dessa avgränsningar som stöd för det egna textarbetet och inte enbart med tanke på läsaren.

Ett sådant synsätt borde vinna tilltro om det visade sig att t ex bruk/icke-bruk av rubriker har samband med textstrukturen eller om förekomsten av inledande sammanfattningar och orientering om innehållet kan påvisas höra ihop med textbildandet.

Jämsides löper också skribentens strävan efter att ta hänsyn till mottagaren, ansträngningar som kan ta sig mer eller mindre subtila uttryck. I det följande diskuterar jag aspekter på avgränsning av skrivuppgiften som hänger ihop med rubriksättning, sammanfattning och innehållsorientering samt med hänsyn till mottagaren.

4.1 Rubriken

Skrivna texter är mestadels försedda med rubrik. Rubriker kan allmänt locka till läsning, tjäna som varudeklaration, bidra till en viss tolkning av texten, avgränsa texten från andra och identifiera den. De har betydelse för innebörd, textbildning och textanvändning. Om rubrik saknas måste läsaren på annat sätt försöka få en övergripande uppfattning om texten och ofta fungerar då den inledande meningen som hjälp — dock kan denna sällan innehålla så koncentrerad information som rubriken, framhåller Harweg (1980). Syntaktiskt står rubriken först men semantiskt uttrycker den ofta textens innersta, dess centrum.

Staffan Björck behandlar rubriker som en del av "det mera redaktionella inslaget i romanen, dess indelning i cyklar eller kapitel, dess utrustning med titlar, rubriker och motto" (Björck 1953:282). Han betonar att rättframma titlar innehållande t ex huvudpersoners namn, namn på platser eller upplysningar om sakmotiv fungerar som förhandsupplysningar för läsaren. Titlarna kan ibland vara förbryllande men så småningom ger texten den förklaring som läsaren behöver. I många titlar dominerar ett stämningsskapande element över det upplysande

eller också kan titlar bygga på associationer eller allusioner. En rubrikstilens historia skulle visa hur modet växlat genom tiderna, menar Björck. Detta gäller naturligtvis inte bara litterära verk utan även bruksprosan. Dagstidningarnas rubriker och de förändringar dessa undergått bara under de senaste decennierna visar lyhördhet för språkligt mode (se t ex Conon 1976).

För att förstå en text behöver läsaren besitta en viss kunskap och denna skall på ett eller annat sätt aktiveras. En förförståelse måste byggas upp om arbetet med den aktuella texten skall bli meningsfullt (se t ex Edfeldt 1982). Rubriken hjälper till i den processen. Denna rubrikens funktion för textförståelsen har undersökts på olika sätt: avsiktligt svårtydda texter har blivit fullt begripliga för de försökspersoner som fått en lämplig rubrik som ledtråd (Bransford & Johnson 1973), olika rubriker till samma text har lett till att försökspersonerna dragit olika slutsatser utifrån texten (Tannenbaum & Kerrick 1954) eller selektivt bearbetat texten (Bock 1978). Dessa experiment och andra på samma tema diskuteras av Findahl & Höijer i Begriplighetsanalys (1984 kap 6).

Att rubriker underlättar återberättande, om också inte alltid förståelse, visar Schwarz & Flammer (1981), men detta gäller texter som från början är välstrukturerade. För oklart strukturerade texter innebär rubriker över olika avsnitt ingen hjälp för den som skall återge textens innehåll. Detta förhållande rimmar väl med iakttagelser av Sanford & Garrod (1981) att icke-relevanta rubriker ökar lästiden dramatiskt — det är självklart svårt att finna relevanta rubriker till ostrukturerade framställningar.

Av speciellt intresse för hur textstrukturer byggs är resultatet av Bocks undersökning (1980), eftersom det belyser rubrikens betydelse utifrån två textmodeller: de av Rumelhart (1975) och Thorndyke (1977) å ena sidan och av Kintsch (1971, 1974) och Kintsch & van Dijk (1975) å den andra. Försökspersonerna arbetade med ett antal meningar som skulle sorteras för att passa till en given rubrik, vilken varierades för olika försökspersoner, varefter den konstruerade texten skulle återges. Både kvantitativt och kvalitativt visade sig rubriken ha betydelse: de meningar som innehållsmässigt närmast anknöt till rubriken blev oftare hågkomna och betydde mer för förståelsen än de med svagare samband med rubriken. Det kvalitativa resultatet passar ihop med den syn på textbyggnad som Kintsch & van Dijk företräder: varje text är ett nätverk av propositioner hierarkiskt ordnade. Propositioner på högre nivå fungerar som "organizational centers" ([FACTS] enligt van Dijk 1980:23), samlar propositioner på lägre nivå till enheter och bygger därmed textens semantiska struktur. Rubriker uppfyller enligt denna syn både krav på position och giltighet för argument hos propositioner på lägre nivå.

I termer av given/ny information är rubriken given information, enligt Rumelharts textmodell tillhörande "the setting" (inledande avsnitt där tid, plats och person introduceras, 1975). Därmed kan med Rumelharts modell kvantitativa men inte kvalitativa effekter av förekomsten av rubriker förklaras, menar Bock. Vilken information rubriken ger kan diskuteras. Lars Conon (1976) skiljer på nyhetsrubrik och titelrubrik i tidningstext, den förra med högt informativt värde medan den senare ger mindre information och därför kan vara ineffektiv eller t o m vilseledande. Överflyttat till resonemanget om textmodeller skulle en titelrubrik som "Svenska timmen" passa in i Rumelharts modell, där rubriken är given information, medan "Mardrömskvällen" (formellt också en titelrubrik) innehåller ny information som leder in mot textens innehåll.

Experiment kring rubrikens betydelse har gått ut på reproduktion: utifrån vad försökspersoner kommer ihåg av texten, i vilken ordning de minns faktauppgifter och hur väl de har förstått textens innehåll har psykologer och språkvetare dragit slutsatser om de mentala processer som verkar vid textreception. Rubriken har således studerats från läsarens synpunkt. Av naturliga skäl har inte textproduktion varit så lätt att undersöka ur de här synvinklarna. En hypotes är att textproduktion fungerar ungefär som omvänd reception, dvs att skribentens förmåga att aktivera kunskap och välja utvecklingsbara idéer i den semantiska värld där texten skall upprättas bestämmer rubrikens utformning. Men eftersom rubriken samtidigt är en hjälp att aktivera denna kunskap skulle man kunna tänka sig att skribenter tillämpar mer eller mindre lyckosamma strategier i sitt textbyggande, vilka den färdiga texten inklusive rubrik kunde avslöja.

4.1.1 Rubrikens uppgift för fiktionstexter

Enligt Kintsch & van Dijk har rubriken betydelse för alla texttyper. Harweg pekar dock på det speciella förhållande som råder för fiktionstexter (berättande texter): rubriker till fiktionstexter förutsätter t ex ingen förhandskunskap hos läsaren. Rubriken är dessutom konstruerad av författaren som fysisk person och kan inte betraktas på samma sätt som resten av texten, där vi möter författaren som episkt element i den fiktiva värld han byggt i berättelsen: "We might say that between the title and the text, there is a transition from one world to another" (Harweg 1980:322). Därmed, menar Harweg, blir rubriker till fiktionstexter föga informativa. Det är troligare att texttyp eller författarnamn ger mer information till den presumtive läsaren. Vissa fiktiva texter, nämligen sådana utan något deiktiskt element eller anaforisk syftning, behöver rubrik, medan kravet för andra texter inte är lika stort.

En text som börjar så här: "I den lilla byn Mellby i Småland finns ett mycket märkligt hus" skildrar en situation som är verklig endast för berättaren och därför skulle behöva en rubrik. En annan textinledning: "Här sitter Per-Oskar Magnusson / . . . / bara namnet är ju så hopplöst att man blir galen" innehåller utpekande element. Detta plus det faktum att texten ligger nära den dramatiska framställningen, den utspelas samtidigt som den berättas, gör rubrik onödig om man tillämpar Harwegs resonemang på svenska exempel. Poängen med Harwegs synsätt, ehuru enligt honom själv något "fuzzy" (s 326), är att han uppmärksammar drag i textinledningar som speglar kommunikativa funktioner vilka skulle motivera bruk eller icke-bruk av rubriker.

En väsentlig fråga blir då i vilken utsträckning skribenter (intuitivt) leds att sätta rubrik på sin text beroende på textstrukturen eller (medvetet) sätter rubrik därför att vår konvention så kräver eller av andra skäl. Man kan också vända på frågan — har frånvaron av rubrik någon motivering? Frågorna är intressanta att ställa även om svaren inte är lätta att finna. Uppsatsmaterialet ger dock möjligheter att resonera kring dem. I det följande kommer jag att redovisa förekomst av rubriker samt granska rubriker och textinledningar. Det är dessutom nödvändigt att beakta uppsatser utan rubrik för att finna om rubriklösheten av något skäl är motiverad. Studier av uppsatser där rubriker finns eller fattas aktualiserar dessutom en fråga av vitalt pedagogiskt intresse: vad betyder formuleringen av skrivuppgiften för att eleven/skribenten skall få tillräcklig hjälp utan för stor styrning?

4.1.2 Förekomst av rubriker i uppsatsmaterialet

Som underlag för det uppsatsskrivande jag behandlar fick eleverna en bild med några stimulansfrågor. På näst sista raden står det så här: "(Om du vill ha en överskrift, får du välja vilken du vill.)" Hur har då eleverna ställt sig till den hjälp för det egna skrivandet och för läsarens uppfattning som rubriken av allt att döma ger? Översikten i tabell 4 över rubrikanvändningen överhuvudtaget i de 108 berättande uppsatserna får bli utgångspunkt för den följande diskussionen. (Se s 52.)

Det är alltså knappt hälften av skribenterna som satt rubrik på sin uppsats. Flest uppsatser med rubrik är skrivna av elever i åk 9, där 21 stycken av 36 uppsatser är rubricerade. Lägst antal rubriker har eleverna i åk 2³ lämnat ifrån sig. Något fler flickor än pojkar sätter rubrik, 26 stycken mot 23. Skillnaderna mellan könen i fråga om rubriksättning är alltså försumbar medan skillnaden mellan ranggrupperna är värd att notera: 20 uppsatser (55 %) i ranggrupp 1 är försedda med rubrik mot 13 (36 %) i den högsta ranggruppen. Det är med andra ord de

Tabell 4 Antal uppsatsrubriker fördelade efter författarnas ålder och kön samt uppsatsens kvalitet. Absoluta tal och procent av samtliga uppsatser i gruppen

Rang- grupp	åk 7			åk 9			åk 2 ²		åk 2 ³		åk 11	
	F	P	% F + P	F	P	% F + P	F	P	F	P	% F + P	
3	4	3	58	2	2	25	2	0	0	0		17
2	1	2	25	3	4	58	2	2	2	0		50
1	2	4	50	6	4	83	2	1	0	1		33
Totalt	16		44	21		58	9		3			33

svaga skrivarna som oftare sätter rubrik än de skickliga.

Benägenheten att använda rubrik tycks däremot ha mindre samband med skribentens sätt att tolka uppgiften. Både bland författarna till uppsatser av inramningstyp och sådana som saknar uppgiftsanknytning har ungefär hälften rubrik på sina uppsatser.

4.1.3 Uppsatsrubriker i åk 9

I åk 9 har 21 elever av 36 rubricerat sina uppsatser. Rubrikerna kan grupperas på olika sätt bl a efter hur informationsrika de är. Mest information ger de tre rubriker som innehåller författarens syn på eller värdering av det som skildras: Olyckligt hemförhållande, Mardrömskvällen samt Olle en stor drömare. Några rubriker specificerar ämnet: Pelles funderingar, Fjällvandring på Sonfjället och Soppa torsken t ex. Övriga ger uppgifter om tid, plats eller person: Måndagmorgon, Bornholm, Plugget, Peter och Eva. Intressantare än att se rubrikerna som fristående etiketter är emellertid att se dem i relation till uppsatsens innehåll och struktur — vilket samband finns mellan rubriken och uppsatsens semantiska centrum och mellan rubriken och de inledande meningarna?

Av de sammanlagt tolv uppsatserna i den högsta ranggruppen börjar åtta med något direkt utpekande led (personligt pronomen eller *den här*, *den där*) eller med inre monolog som följande exempel visar.

Jag är ganska intresserad av språk. Så en gång i höstas / . . / (A2039)

Fy, kemi är det värsta som finns. Att jag inte kan lära mig vilken formeln för vatten är, det kvittar / . . / (A2047)

Fiktionen skulle i sådana fall inte kräva rubriker, vilka för sin existens förutsätter att författaren kan lösgöra sig ur den fiktiva världen och

beskåda den utifrån. Två uppsatsförfattare ser dock skildringen utifrån och visar med hjälp av rubrik in mot textens kärna:

Olyckligt hemförhållande

Vi satt i biologisalen, och jag hoppade till när magistern nämnde mitt namn. Jag hade inte hört på / . . ./ (A2042)

Mardrömskvällen

Den här pojken, som jag tänker skriva om går i 7:an. Han heter Ola Karlsson. Det är inget speciellt med honom. Han hatar svenska och det är därför han aldrig följer med / . . ./ (A2045)

En tredje uppsats bland de åtta har en rubrik som inte täcker uppsatsens innehåll mer än till en del eftersom handlingen förskjuts både i tid och rum efter ett inledande avsnitt:

En geografilektion

Jag började klockan 8.15 en måndagsmorgon. Första timmen hade vi geografilektion. Geografi är så himla tråkigt. (A2048)

Övriga fem uppsatser av den typ jag beskrivit saknar rubrik.

De fyra återstående uppsatserna i ranggrupp 3 inleds alltså på något annat sätt än genom deixis, t ex som följande två rubriklösa uppsatser:

Markus satt uttråkad och försökte förgäves få in i huvudet vad magistern talade om. Nej, han var för okoncentrerad och dessutom / . . ./ (A2038)

Klockan ringer. Det är måndag, första måndagen på höstterminen. (A2044)

I det första exemplet kunde en rubrik vara på sin plats för att läsaren skulle se detsamma som författaren medan i det andra en välkänd situation gör rubrik umbärlig. En enda uppsats av dessa fyra som mer eller mindre väl behöver rubrik har fått en sådan, enkelt tidsangivande men ändå associationsrik:

Måndagsmorgon

Det är för djävligt att sitta en måndag morgon i skolan med ett huvud som håller på att sprängas. Det var i alla fall Peter medveten om där han satt / . . ./ (A2040)

I ranggrupp 2, mellangruppen, är fler uppsatser, sju av tolv, försedda med rubrik. Alla uppsatserna i gruppen, utom två, inleds dock med direkt utpekande led eller inre monolog. Den ena avvikaren har fått en tydlig rubrik:

Olle en stor drömare

Olle är en grabb som går i min klass. När vi hade geografi / . . / (A2060)

Den andra har en början som preciserar tid, plats och person på ett sätt som ersätter rubriken:

När Sven kommer till skolan så är klockan nästan åtta. (A2053)

De flesta rubriker i denna grupp är specificerande utan att avslöja författarens inställning till skildringen:

Pelles funderingar

Usch vilken tråkig dag. Om den ändå ville ta slut. Aldrig har jag varit med om något värre. (A2050)

En solig somarnatt

Jag sitter nu här vid min bänk och tuggar på mitt veckogamla tuggummi. Jag blåser mina glasbubblor / . . / (A2055)

Av de uppsatser som saknar rubrik är fyra stycken sådana som börjar med utpekande led eller inre monolog. I ranggrupp 2 är således rubrik/icke-rubrik otydligare förbundet med sättet att börja uppsatsen än i ranggrupp 3.

Uppsatserna i ranggrupp 1 skiljer sig från övriga bl a genom att de flesta är försedda med rubrik, tio stycken av tolv. Endast en inledning är början till en inre monolog i en orubricerad uppsats:

Fy fan för svenska det är så jävla tråkigt / . . / (A2072)

Endast en uppsats börjar med ett utpekande led:

Svenska timmen

Nästa timme var det svenska. Tråkigt! Vi skulle skriva / . . / (A2068)

Övriga inledningar fokuserar tid, plats och person och har i samtliga fall rubriker med samma innebörd som i följande exempel:

Gurra i plugget

Gurra sitter vid bänken i svenskasalen. Han tänker på / . . / (A2069)

Den borttänkta timmen

En fredagseftermiddag. Peter har geografi det är nest sista timmen han sitter och tänker / . . / (A2062)

För många elever fungerar säkert rubriken som en nödvändig startpunkt och de kan lägga ner stor möda på att formulera den innan skrivandet kommer igång. I Brittons m fl undersökning (1975) påpekas detta i avsnittet om skrivprocessen. De flesta lärare kan nog ur egen erfarenhet verifiera den iakttagelsen. I mitt material är det alltså de svagskrivande som är mest rubrikberoende och deras rubriker är som jag visat starkt kopplade till uppsatsens inledning. Det är inte troligt att rubriken formulerats i efterhand. För dessa skribenter har rubriken inte varit till någon större hjälp i textbyggandet. Tvärtom antyder den att skribenten planerar i mycket små avsnitt. För detta talar också att uppsatserna under dessa rubriker är mycket korta: Svenska timmen är t ex avverkad med 73 ord.

Det verkar troligt, av detta uppsatsmaterial att döma, att sättet att inleda uppsatsen tillsammans med bruk/icke-bruk av rubrik illustrerar olika vägar att generera text. En innebär att skribenten tar sin utgångspunkt i textens kärna eller poäng, vilken får speglas i rubriken. Man vet naturligtvis inte säkert om också skribenter med den strategin formulerar rubriken på ett tidigt stadium — om så inte skulle vara fallet visar ändå rubriken vad skribenten själv ser som det övergripande i den egna texten. Ett annat sätt att bilda text utgår från inledningskomponenterna varav rubriken är en del som inte pekar ut över inledningen. I mitt uppsatsmaterial ger den senare textbildningsstrategin mindre lyckat resultat.

Rubriker utan mycket mer information än de inledande meningarna är för läsaren inte särskilt betydelsefulla. För skribenten, som behöver en startpunkt för textbildningen, tycks sådana rubriker binda och begränsa mer än hjälpa till att utveckla ett textinnehåll. Tillspetsat kan man säga att uppsatsen leder fram till en textidé i stället för att utveckla en text ur en idé. Följande uppsats illustrerar detta.

I skolan

Jan gick till skolan en sommarmorgon kl 8.05. Han satt och beundrade en flicka som han var mycket kär i. Hon heter Åsa. Och bor på andra sidan av den gata han bor på. Då sade läraren: — Jan kom fram och skriv svaret på tavlan.

Jan: — Vad då förnånting?

Läraren: — Vad då förnånting? följer du inte med va?

Jan: — Det skiter jag i.

Läraren: — Vad säger du? Det blir kvarsittning det.

Jan: — Jaha, sade Jan, och blåste en bubbla med sitt tugummi. (A2067)

När rubrik saknas är detta mestadels betingat av de inledande meningarnas struktur: inre monolog eller olika slag av deixis i inledningen är mindre rubrikkrävande än andra inledningskonstruktioner. När uppsatser med sådana inledningar försetts med rubrik kan detta tyda på omsorg om läsaren eller en allmän föreställning om att en text bör ha rubrik.

Jag har i min genomgång endast uppehållit mig vid uppsatserna från åk 9 eftersom antalet rubriker där är störst. Resonemangen verkar tillämpliga även på uppsatserna i åk 7. Där är rubrikerna fler i ranggrupp 3, något som bör ha samband med att färre skribenter börjar med utpekande led eller inre monolog. Tvärtom är förhållandet i ranggrupp 1, där sju elever av tolv, mot två i åk 9, börjar med utpekande led eller inre monolog. Bara tre av uppsatserna har rubrik vilket delvis förklarar varför antalet rubriker i åk 7 är lågt. Detta skulle tyda på att drag i textstrukturen påverkar bruk/icke-bruk av rubriker oavsett uppsatsens kvalitet.

Varför är det vanligare bland svagskrivarna i åk 9 med en strategi som utgår från rubriken/inledningen? Om detta går det möjligen att spekulera men man kan knappast dra några slutsatser ur materialet. En föreställning om att en uppsats skall skrivas i en följd spelar säkert in. I och för sig är detta en uppfattning som skolan stöder genom att tid sällan avsätts för vare sig skrivförberedelser eller textbearbetning. Det kan också förhålla sig så att ju mognare en elev blir desto medvetnare är hon om att början är viktig och desto större kan problemen med att finna en startpunkt uppfattas (Britton m fl 1975:35). Strategin speglar säkert många elevers krampaktiga sökande efter en början med förhoppningen att fortsättningen skall följa av sig själv. Som uppsatserna visar är detta inte alltid fallet. De säkra skribenterna känner sig sannolikt mindre bundna av krav på hur en uppsats bör se ut och kan utveckla texter där kärnan i innehållet får styra den språkliga strukturen.

De fåtaliga uppsatserna med rubrik i åk 11, sammanlagt 12 av 36, följer ett mönster som liknar det som skisserats för åk 9.

4.1.4 Uppgiftens formulering — stöd eller störning?

Skulle svagskrivarna i åk 9 ha lyckats bättre om de lärt sig att nalkas skrivuppgiften på annat sätt? Det vet man naturligtvis inte men eftersom mycket talar för att rubriken har starkt styrande effekt för textreception gäller kanske samma sak för textproduktion. I så fall skulle de svaga skrivarna ha nytta av en uppgiftsformulering som utan att binda för mycket visar in mot rimliga textkärnor. En viktig del av skrivundervisningen på sikt bör således inriktas mot att eleven får övning i att utveckla

sin förmåga att t ex urskilja överordnade begrepp, att se det gemensamma eller avvikande hos olika företeelser, att upptäcka mönster och strukturer, att arbeta med jämförelser och formulera frågor. Problemet för många svaga skrivare är att de inte har utvecklat några strategier för att gå från enkla till komplexa begrepp och detta måste uppmärksammas i skrivundervisningen, menar Mina Shaugnessy (1977). Det går att lära sig att gradvis vidga den bas som skall generera idéer, framhåller hon.

Varje lärare vet att formulering av uppgiften är ett grannlaga arbete — det gäller bl a att träffa rätt svårighetsgrad för stadiet. I den stora undersökning som mina bildinspirerade uppsatser är hämtade från, skrev eleverna även en uppsats av argumenterande/utredande typ. Den ena delen av den skrivuppgiften var given, typ Förändra . . . Bort med . . . Behövs . . . För och mot . . . Den andra delen tillkom efter diskussioner i varje klass och kunde gälla skolan, fritiden, djurförsök osv. Ämnesleden gjordes således kombinerbara för att varje enskild elevs intressen skulle kunna tillgodoses vid skrivtillfället.

Rent generellt visar resultaten att den utredande/argumenterande uppgiften inte oväntat var svår för de yngsta skribenterna men tydligen stimulerande för gymnasisterna som har lyckats bra med den. Resultaten från de olika klasserna och årskurserna har gjorts jämförbara genom att uppsatserna också bedömts enligt en niogradig skala utan hänsyn till årskurs (se projektbeskrivning kap 2.1). Betygsskillnaden mellan äldre och yngre elevgrupper är tydlig och större för den diskursiva uppgiften, B-uppsatsen, än för A-uppsatsen som utgick från bilden.

Naturligtvis har samma elev inte alltid lyckats lika bra på båda uppsatserna — många, 41 stycken, har t ex ett högre betyg på B-uppsatsen och av dessa har tre fjärdedelar också skrivit en längre uppsats. Det är emellertid inte produktiviteten utan den ökade kvaliteten som gett gymnasisterna i 2³ de höga betygen på B-uppsatsen (Larsson 1982:151, 154). Kent Larsson resonerar kring de olika krav de båda skrivuppgifterna ställer och framhåller bl a att bilduppgiften ger "en någorlunda konkret ram för textproduktion" och att den "hjälp[er] eleven att definiera situationen genom att markera vilka av hans tidigare erfarenheter som är relevanta" (a a s 155). Stimulansfrågorna till bilden utgör också ett stöd för skribenten.

Om man granskar uppsatser från de yngsta svagskrivarna finner man emellertid att de lyckas förhållandevis bättre med den svårare B-uppsatsen än vad de goda skribenterna i samma ålder gör, dvs i åk 7 är det fler elever i ranggrupp 1 som höjer sitt betyg på B-uppsatsen än i ranggrupp 3. För samtliga årskurser ser skillnaden mellan högsta och lägsta ranggrupp ut på följande sätt.

Tabell 5 Antal elever med högre betyg på uppsats B än på uppsats A

Rang-grupp	åk 7	åk 9	åk 11 ($2^2 + 2^3$)
3	0	3	4
1	5	3	6

I varje ranggrupp finns inom var och en av årskurserna tolv elever. Mer än en tredjedel av svagskrivarna i åk 7 och hälften i åk 11 har alltså klarat den mer krävande B-uppgiften bättre än den enklare A-uppgiften. Jämförelsen bygger på betyg efter den niogradiga skalan (jfr 2.1). Medelvärdet i åk 7 för A-uppsatserna i ranggrupp 3 är 5,25 och för samma elevers B-uppsatser 4,7. I ranggrupp 1 är betygsgenomsnittet på båda uppsatserna 2,6. Beaktas bör visserligen att redan svaga resultat ger fler möjligheter till förbättring än de redan goda prestationerna, men skillnaderna har ändå sitt intresse. Tillspetsat kan man alltså säga att den lätta uppgiften inte är lika lätt för de svaga skrivarna som för de skickliga. Varför?

En del av förklaringen ger en jämförelse mellan de två uppsatserna av en flicka i åk 7: A 1102 och B 1102. Betygsskillnaden är två enheter på den niogradiga skalan; A-uppsatsen har betyget 3 och B-uppsatsen 5.

A-uppsatsen är ett försök att i form av ett tankeflöde återge en elevs reaktioner inför ett prov. Den börjar följdriktigt utan rubrik och starkt expressivt: "Fy för! vad knasigt! här sitter man och kan ingenting, inför ett prov." Resten av texten är allmän klagan över detta tillstånd utan några utblickar och utan de för inre monolog karakteristiska, men naturligtvis svåråtergivna, associerande tankevindlingarna. I och för sig kan det vara berömvärt att pröva en krävande texttyp, men i det här fallet verkar det snarare som om skribenten inte funnit något annat sätt att tackla ämnet än att sätta pennan till papperet, ge uttryck åt bildens stämning men sedan varken kunna vidareutveckla den eller gripa någon utvecklingsbar idé.

Hennes B-uppsats däremot utgår från den givna rubriken Förändra skolan. Dessutom har skribenten definierat och preciserat sitt arbete genom en sammanfattande inledning: "Förändra Lärarna och Läxorna och skoldagens längd och betygen." I fortsättningen behandlar uppsatsen också dessa fyra förändringsobjekt, Lärarna och Läxorna t o m under egna underrubriker. Eleven har många synpunkter på ämnet — uppsatsens brister ligger främst på det formella planet, framför allt i det starka beroendet av talspråk. För den här skribenten är B-uppgiften lätt: den är preciserad, konkret och ansluter till ett välkänt nyttoskrivande; att som elev vända sig med synpunkter till vuxna i skolans värld (jfr

också 4.3.3).

För A-uppgiften tycks många elever sakna redskap. Några väljer ett instrumentellt förhållningssätt som brukar fungera i skolsammanhang: de svarar på stimulansfrågorna en i sänder. Det är raka motsatsen till att aktivera egna, för uppgiften relevanta, erfarenheter. För många elever har de egna erfarenheterna aldrig visat sig ha någon relevans i skolsammanhang och det är därför mindre sannolikt att de skulle aktualiseras i en sådan uppgift som bilden erbjuder. I en uppgift av mera "objektiv" typ som B-uppsatsen kan däremot "fakta" presenteras.

Konflikten förefaller mig likna den som rör utvecklandet av litteraturförståelse inom den institution som skolan utgör. I sin översikt över den aktuella diskussionen nämner Malmgren (1984:156) bl a tanken att en väg ur konflikten skulle vara att arbeta med rollspel "för att överbygga den konflikt som finns mellan produktiv, personligt förankrad inläring och skolmässig, utvändig uppgiftslösning, en konflikt som drabbar litteraturundervisningen i skolan".

Om en människa, vuxen eller barn, misslyckas med att lösa ett problem kan detta naturligtvis ha flera orsaker. Att inte förstå vad som skall uppmärksammas i problemet, vilka faktorer som har betydelse för lösningen eller hur problemet över huvud taget skall tolkas försvårar eller omöjliggör ett lyckosamt utförande. Siegler berör dessa frågor i samband med begreppet mognad i en artikel i *Cognitive Psychology* (8/76). Hans undersökningar gäller visserligen grupper av små barn men det verkar "sannolikt att det han visat på är något genomgående" framhåller Margaret Donaldson i sin diskussion av skolans möjligheter att ge barn en god startpunkt (1978:96). Hon fortsätter:

Det kan också finnas bättre och sämre sätt att föreställa sig dessa faktorer /relevanta för problemlösning/ — sätt som gör det mer eller mindre lätt att komma ihåg dem och handskas med dem i tankarna. En lärares uppgift består kanske till stor del i att hjälpa barnen att bilda sig effektiva inre föreställningar av de problem som de ska ta itu med (s 96–97).

Överflyttat på skrivande som problemlösning betyder det att fria uppgifter som kräver att egna erfarenheter aktualiseras kan vara svåra för många elever. De tar gärna på sig skulden — "jag har ingen fantasi" — men det är inte så mycket fantasi, lika med påhittighet, som behövs utan mera vana att iaktta, jämföra, ställa frågor osv för att vidga den idéskapande basen (Shaugnessy 1977). Uppsatsmaterialet visar att många även ganska vuxna elever behöver en skrivundervisning med den inriktningen.

4.2 Inledande sammanfattning och innehållsorientering

Skribenten kan, för eget och läsarens stöd, inleda sin text med mer eller mindre tydliga signaler om vad som komma skall i kombination och samverkan med rubrik eller utan sådan. I Labovs berättelsestruktur ingår både "abstract" och "orientation", varav abstract tillhör inledningen medan orientation inte bara återfinns i textens inledande avsnitt utan också står för den bakgrundsinformation som kan förekomma spridd i texten (Labov 1972). I begreppet abstract, inledande sammanfattning, ligger att huvuddragen i texten inklusive uttryck för författarens inställning sammanfattas eller antyds. Det är också den innebörd jag har givit begreppet när jag undersökt i vilken utsträckning uppsatsskrivande elever använder tekniken.

Orientation, innehållsorientering, är i praktiken svårare att avgränsa. För uppsatsmaterialet har det visat sig intressant med den som förekommer tidigt i uppsatsen och innehåller bakgrundsinformation plus antydan om handling. Det innebär att jag inte betraktar bakgrundsupplysningar om situation, plats eller tidigare händelser som innehållsorientering om inte också uppsatsens handling åtminstone antyds.

I äldre tiders litteratur innehöll ofta kapitelrubrikerna såväl sammanfattningar som innehållsorientering, mest till läsarens fromma får man anta, men också som en sorts brasklapp för författaren, en grimas inför de märkligheter personerna i verket hade för sig. Ännu Strindberg utnyttjade tekniken t ex i *Hemsöborna* där kapitel VII får följande presentation: Carlssons sanndrömmar; chiffonjén bevakas, men utredningsmannen kommer och stryker streck över alltsammans..

4.2.1 Inledande sammanfattning och innehållsorientering i elevuppsatser

Inte oväntat är de inledande sammanfattningarna ovanliga i materialet. Tre elever i vardera åk 7 och åk 9 och en elev i åk 2² börjar med en sådan. Flera inledningar har metakarakter, dvs skribenten ser sig själv i skrivsituationen och talar då om vad han skall skriva om som i följande inledning:

Uppsatser är det värsta jag vet men man måste ju skriva någonting. Jag går i 7:an . . . (A1103)

En uppenbar risk med tekniken är att det mesta blir sagt i inledningen och att själva uppsatsen bara blir kronologiskt ordnade detaljbeskrivningar. En och annan lyckas dock med balansgången och skapar spänning inför fortsättningen. En pojke i åk 9 får illustrera detta.

Åh, vilken trist lektion, tänkte Pelle. Snart säger väl gubben åt mej att spotta ut tuggummit. Det är ju det enda nöje man har i skolan. Ja, gymnastiken är ju rolig förstås. Tänk om man fick göra vad man ville i stället för att sitta här och ha tråkigt. Tänk om någonting som det i somras skulle hända. Det var det mest spännande och förargligaste jag har varit med om. Tänk där ute på ön. Vad rädd jag var. (A2043)

En innehållsorientering i början av uppsatsen är däremot ganska vanlig både i åk 7 och 9 med fjorton stycken i vardera av årskursens 36 uppsatser. Av dessa har sex respektive åtta stycken också rubrik. I åk 11 inleds sju uppsatser, varav endast en med rubrik, med någon form av innehållsorientering. För gymnasisterna är skälet till det låga antalet sannolikt att de så ofta arbetar med inre monolog vilken knappast inbjuder till innehållsorientering.

I grundskolan förekommer innehållsorientering något oftare i ranggrupp 3 än i övriga ranggrupper. I åk 9 är fördelningen mycket jämn mellan könen men i åk 7 är pojkarna fler i den högsta ranggruppen; fem pojkar och två flickor börjar med innehållsorientering. Fördelningen på de olika tolkningskategorierna är ungefär i den proportion man kan vänta sig: inramningsuppsatser och uppsatser med indirekt anknytning till bilden inleds med innehållsorientering i samma utsträckning som innehållsorienteringar förekommer i hela uppsatsmaterialet. Naturligt nog är här-och-nu-tolkningarna nästan orepresenterade: bara en uppsats inom den tolkningstypen börjar med innehållsorientering.

I många fall innebär orienteringen att skribenten talar om vad han tänker på, vilket antyder uppsatsens handling:

Krister sitter och tänker. Han tänker på dom sköna sommarkdagarna, då han var på läger med sina kompisar. Om man ändå kunde vrida tillbaka tiden tänker han. (A2066)

Janne sitter och tänker, tänker på kvällen som ska komma. Det stora ögonblicket i hans liv. Han ska få sin första motorcykel. (A3019)

Andra går inte omvägen över den tänkande personen utan konstaterar fakta som följande två goda exempel visar:

Den här historien börjar en regnig, gråkall, trist dag då allting känns hopplöst och man kan tänka sig diverse små trevliga händelser under dagens lopp. . . (A1073)

Nu har skolan börjat igen. Det känns som om det var evigheter sen jag reste. . . (A1082)

Ett sätt att se dessa sammanfattande och orienterande inledningar är naturligtvis som fall av individuell variation, ett slumpmässigt resultat av vad skribenterna just vid skrivtillfället ansåg lämpligt. Tillfrågad skulle en uppsatsförfattare säkert förklara sina inledningar så. Men att börja en skrivuppgift är ofta besvärligt och ibland föremål för krampaktiga ansträngningar (jfr avsnittet om rubriker) och det vore därför underligt om ett så speciellt sätt att börja som med en sammanfattning t ex, inte hade att göra med någon väsentlig aspekt i textbildningen, låt vara omedveten för skribenten.

Man kan se sammanfattningar och innehållsorienteringar som service åt läsaren men i minst lika hög grad är de en hjälp för skribenten att precisera, avgränsa och tydliggöra skrivuppgiften. I vilka fall skulle den typen av hjälp vara särskilt välbehövlig? Ett rimligt svar är att om textens innehåll i tid och/eller rum ligger långt från skribentens värld kan den tidiga preciseringen och avgränsningen ha större betydelse än om skildringen rör sig inom lättöverskådliga områden.

I följande avsnitt belyser jag mitt hypotetiska svar mot bakgrund av hur uppsatsförfattarna har hanterat tidsförhållanden och använt sammanfattning och innehållsorientering i uppsatsens inledande del.

4.2.2 Om berättelsens tid — och berättarens

Tid i en fiktionstext är ett mångfacetterat begrepp och jag avser inte att här diskutera eller referera alla synsätt. Grundläggande torde dock vara att skilja mellan intrigens tid, den tid som handlingen omspannar, (ibland kallad handlingens tid eller den upplevda tiden) å ena sidan och å andra sidan berättartiden (eller berättarsituationens tid) som är författarens/berättarens nu och i princip inte annat än i reportagets form helt kan sammanfalla med intrigens tid (Nøjgaard 1975:211, 214).

Om alltså en uppsatsförfattare börjar med att tala om att han sitter i skolan, skildrar sina minnen av en fjällvecka och slutar med att notera utringningen är intrigens tid en vecka och berättartiden en lektion, den tid som (fiktivt) har gått åt för berättaren. En uppsats som skildrar en fjällvecka utan förankring i berättartid har i princip den berättartid som går åt för en person att läsa den eller skriva ner händelsen. Händelsen måste dock ha utspelats innan den återges och avståndet mellan intrigens tid och berättarens nu har betydelse även om berättartiden inte preciseras. I uppsatsen som börjar "När jag var liten tillbringade vi en vecka i fjällen . . ." är avståndet stort mellan berättartiden och intrigens tid, ett förhållande som ger författaren möjligheter att laborera med tidsföljden på många sätt.

4.2.2.1 Om intrigens tid och berättartid i elevuppsatserna

Uppsatserna uppvisar naturligtvis en provkarta både på utsträckningen av intrigens tid och på variation av berättartiden. Följande översikt visar intrigtid i de 108 uppsatserna och anger antal uppsatser där berättartiden tydligt uppges vara en lektion.

Tabell 6 *Intrigens tid angiven för antal uppsatser i varje årskurs. Antal uppsatser med preciserad berättartid*

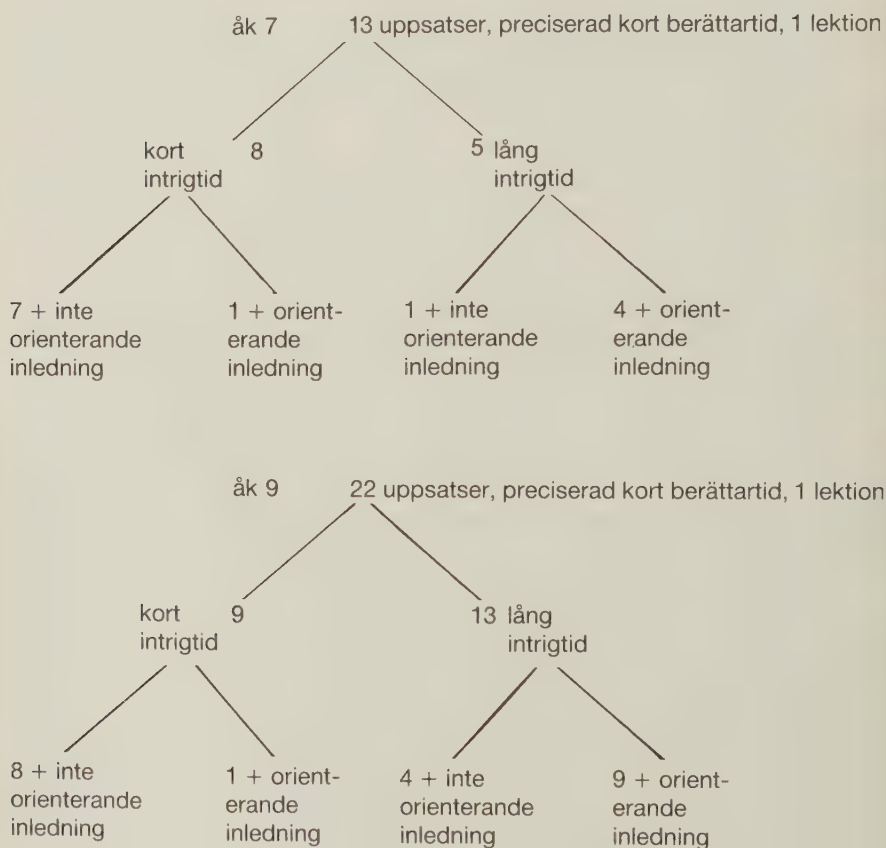
Åk	Intrigens tid							Berättartid
	> 3 dag	2 dag	1 dag/ dygn	del av dag	skol- dag	lektion	obest	= 1 lektion
7	13	1	5	4	2	8	3	13
9	13	3	7	6	1	5	1	22
2 ²	1	2	2	4	—	7	2	11
2 ³	1	1	1	1	—	12	2	15

Det är inte alltid så lätt att bestämma intrigens tid som det kan se ut i en översikt. Intervallen kunde dessutom ha specificerats ytterligare. Men som grupperingen nu är gjord tjänar den två syften. Det ena är att visa att det för yngre elever verkar vara naturligt att till bilden koppla ett berättande som har en ordentlig utsträckning i tiden — vanligen en konkret händelse. Berättartiden är mindre ofta preciserad hos de yngsta skrivarna. Äldre elever tacklar ämnet annorlunda. Att intrigens tid är 1 lektion betyder antingen att det är en konkret lektion som skildras eller att uppsatsen återger funderingar och reflexioner under en lektion.

Det andra och för detta avsnitt viktigare syftet med översikten är att den kan utgöra underlag för jämförelser mellan intrigens tid och berättartiden. Utgående från en intrigtid på 1 lektion kan berättartiden vara kortare, antas sammanfalla eller vara längre (som vid ett minutiöst återgivande av alla tankar under 40 minuter eller om berättarens *nu* av något skäl förskjuts). Utifrån en berättartid som är klart begränsad till 1 lektion kan intrigtiden i princip vara hur kort eller lång som helst eller sammanfalla med berättartiden som i en dokumentär framställning.

Enligt min hypotes skulle alltså en skribent som arbetar med stor skillnad mellan berättartid och intrigtid ha större anledning att tydliggöra sitt skrivande med hjälp av inledande sammanfattning eller en innehållsorientering i början av uppsatsen än andra skribenter. Man skulle med andra ord oftare finna sådana inledningar i uppsatser där berättartiden uttryckligen är en lektion och intrigen spänner över betydligt längre tid än i uppsatser med ringa avstånd mellan berättar- och intrigtid. Mot

detta kan omedelbart genmätas att något annat vore underligt, eftersom i synnerhet yngre elever normalt tycks arbeta med lång intrigtid och antagligen betraktar berättartiden som kort även om den inte preciseras. Om man granskar endast de uppsatser där berättartiden uttryckligen anges som kort och intrigtiden är betydligt längre får emellertid hypotesen ändå stöd. I årskurs 7 inleds t ex fyra av fem sådana uppsatser med sammanfattning eller orientering om innehållet. Diagrammen i figur 3 åskådliggör förhållandet i år 7 och 9.



Figur 3 Antal uppsatser med kort berättartid, kort respektive lång intrigtid och typ av inledning.

Som framgår av diagrammen återfinns de orienterande inledningarna i de uppsatser där intrigens tid är lång i förhållande till berättartiden. En hake i resonemanget är naturligtvis att orienteringar är vanliga även i uppsatser där berättartiden inte preciseras (se 4.2.1). Antal sammanfattningar och orienteringar som inte syns i diagrammen är i åk 7 nio stycken och i åk 9 sju. Med något undantag förekommer dock dessa i uppsatser med förhållandevis lång intrigtid.

Avvikaren i åk 9, en uppsats med inledande orientering och kort berättar- och intrigtid belyser orienteringens funktion på ett annat sätt. Uppsatsen är av inramningstyp och börjar på följande sätt:

Mardrömskvällen

Den här pojken, som jag tänker skriva om går i 7:an. Han heter Ola Karlsson. Det är inget speciellt med honom. Han hatar svenska och det är därför han aldrig följer med på timmarna.

Det han tänkte på just är en sak som hände honom några veckor sedan.

Han hade varit på bio med några andra klasskompisar i Stockholm.

Han bor där. De var på väg hem och han skildes från de andra kompisarna.

Snabbaste vägen hem var att gina genom en gränd. Gränden var smal och på båda sidor stod de höga fallfärdiga rivningskåkar. (A2045)

Det kusliga som händer huvudpersonen är verkligen en mardröm — han överfalls av blodtörstiga, talande råttor, lyckas undkomma men avslöjar ingenting hemma. Att något ruskigt skall hända orienteras läsaren om genom uppgifterna om att han blir ensam och beskrivningen av gränden. Författaren bygger upp spänningen men håller samtidigt fortsättningen öppen för sig själv. Varje mening kan i själva verket följas av ganska många andra än den författaren valt — och det gäller ytterligare ett stycke framåt i uppsatsen. Här verkar orienteringen vara minst lika mycket en hjälp till författaren att generera idéer som till läsaren att följa med. Till det intrycket bidrar också sättet att dela in texten i stycken (Strömquist 1987).

Mot bakgrund av hur uppsatsinledningarna ser ut är det rimligt att anta att inledande sammanfattningar och orienteringar fyller sin strukturerande funktion också för skribenten — och därmed att det är mer än en slump att uppsatsförfattare ibland väljer en sådan början på sitt opus.

4.3 Att ta hänsyn till läsaren

Grundläggande för god kommunikation är parternas förmåga att ta hänsyn till varandra. Handledningar i muntlig och skriftlig framställning betonar vikten av anpassning till mottagaren. Strävan att överbrygga

klyftor mellan sändare och mottagare framgår också av intresset för god populärvetenskap, nyligen manifesterat i handböcker i ämnet (Hjort m fl 1983, Eriksson & Svensson 1986). Undersökningar av begriplighet i lagtext och nyhetsinformation har utförts (Gunnarsson 1982). Sändarens skyldigheter gentemot mottagaren betonas alltså (Findahl & Höijer 1984).

4.3.1 Vad innebär begreppet anpassning till mottagaren?

Generellt brukar handledningar framhålla att talaren/skribenten genom att känna till sin mottagargrupp skall kunna tillgodose dennas krav på relevant information, en abstraktionsnivå som är rätt vald, väl anpassad meningsbyggnad och en terminologi som stämmer med övriga förutsättningar. Information är i det här avseendet relevant om den är anpassad till läsarens kunskaper i ämnet, dvs sändaren måste överväga hur stor kunskapsmängd som delas av honom och mottagaren. I idealfallet har den som talar eller skriver en vid språklig repertoar och en god förmåga att föreställa sig språksituationer även utanför dem som tillhör den egna språkliga vardagen.

Skrivråd manar i allmänhet till försiktighet med "svåra ord", abstraktioner och "krånglig" meningsbyggnad ofta utifrån en föreställning om att skribenten har tillgång till en viss mängd färdig information som i en lämplig språklig dräkt kan föras över till läsaren. Ny forskning både kring skrivandet som process och kring texters begriplighet visar dock på det flerdimensionella i mötet mellan läsaren och texten.

Britt-Louise Gunnarsson har i den teoretiska bakgrunden till sin avhandling Lagtexters begriplighet (1982) utförligt behandlat forskningen kring begripande och begriplighet. Hon lägger också fram en teori om begriplighet som bygger på "sambandet mellan förståelsenivå och textnivå och på antagandet att läsmålet påverkar riktningen i läsprocessen så att olika nivåer ges en dominerande roll för begripandet och begripligheten" (a a 1982:85–86). En läsare kan alltså inrikta förståelsen på olika nivåer från den ytligaste att endast läsa av enskilda ord till den mest komplexa, då textinnebörden skall införlivas med det egna kunskandet. På motsvarande sätt avgör målet med läsningen vilken textnivå som är mest betydelsefull: gäller det endast memorering räcker ord- och satsnivå medan praktisk användning av textens innehåll kräver att läsaren också bearbetar texten på den djupare nivå där sändarens perspektiv blir tydligt.

Hur det går till att förstå och minnas nyhetsinformation i radio och TV har behandlats av Olle Findahl och Birgitta Höijer i två avhandlingar (Höijer & Findahl 1984 och Findahl & Höijer 1984). Författarnas ge-

nomgång av egna och andras studier pekar på faktorer på olika textnivåer som är betydelsefulla för begripligheten. De betonar också vikten av samspel mellan dessa faktorer, framför allt mellan innehåll och språklig presentation.

Tabell 7 Schematisk översikt av textnivåer och begriplighetsfaktorer (efter Findahl & Höijer 1984:87)

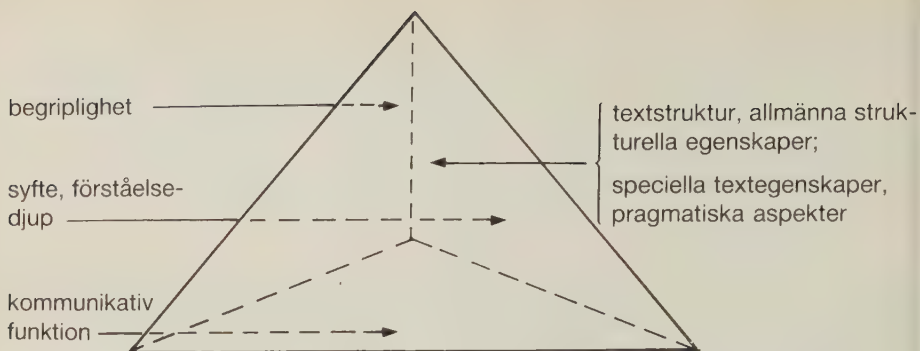
Textnivå		Begriplighetsfaktorer	
		Innehåll	Form (presentation)
Övergripande	Texten som helhet	Ämnet	Berättelsestruktur
	Avsnitt	Logisk struktur	Rubrik
			Uppläsningshastighet
			Presentationens ordning
Mellanliggande		Relationer mellan händelser	
	Följd av meningar	Innehållselement: händelse, orsak, konsekvens	Sammanlänkning
	Mening	Innehållselement: händelse, plats, inblandad, tid m m	Upprepningar
			Bildsättning
			Satsfaktorer
Underordnad	Ord Fonem	Begrepp	Ordfaktorer

Tabell 7 visar de textnivåer författarna arbetat med och vilka begriplighetsfaktorer som verkar på dessa nivåer. Det bör observeras att undersökningarna visserligen gäller nyheter i radio och TV men att likheterna torde vara stora mellan en berättelse i vanlig mening och en nyhetsberättelse (Findahl & Höijer 1984:36). Vad som gör en berättelse svår att förstå och minnas visar sig höra ihop med vissa faktorer mer än med andra:

På en övergripande nivå kan begriplighetshindren i en berättelse föras tillbaka till relationerna mellan berättelsens händelser. Särskilt orsakrelationerna har i detta sammanhang visat sig vara avgörande (kap 3). På en mellanliggande nivå kan begriplighetsproblem föras tillbaka på den innehållsliga sammanlänkningen mellan meningar. Språkliga upprepningar är här särskilt viktiga (kap 4). På en underordnad nivå kan begriplighetsproblemen föras tillbaka på bl a förekomst av svåra ord, särskilt nyckelord (kap 5).

(Findahl & Höijer s 87)

Anpassning till mottagaren är således ett flerdimensionellt begrepp vilket följande figur vill visa. Pyramiden (tetraedern) med sina fyra sidor får symbolisera detta men också det principiellt odelbara i begreppet mottagaranpassning.



Figur 4 Fyra dimensioner av anpassning till mottagaren: textstrukturella egenskaper, begriplighetsfaktorer, syfte med läsningen (förståelsedjup), texten i sitt sammanhang (kommunikativ funktion)

Allmänt textstrukturella egenskaper gäller främst textens yta: de enskilda orden och syntaxen. Speciella textegenskaper har att göra med hur den enskilda texten skall användas, av vem och i vilket syfte — dessa pragmatiska aspekter styr urvalet av fakta i texten och det perspektiv som anläggs av sändaren (Gunnarsson 1982, kap 6).

Hur väl läsaren begriper texten beror förstås inte bara på om hon förstår de enskilda orden och satserna. Hur leden i texten binds ihop, t ex genom att orsak/följd anges och i vilken ordning textleden presenteras (jfr berättelsestruktur) liksom förekomsten av upprepningar och parafraaser, bidrar i hög grad till begripligheten. En annan del av begriplighetsdimensionen rör läsarens kunskap om det ämne texten behandlar och om världen. Hur mycket kunskap mottagaren delar med sändaren respektive hans allmänna omvärldskunskap avgör till en del hur explicit sändaren behöver vara och vilka inferenser han kan lita på att mottagaren klarar att göra.

Läsarens syfte med att ta del av texten och hans motivation avgör vilket förståelsedjup han behöver nå ner till — för att exempelvis memorera texten, för att använda den vid problemlösning eller för att bli underhållen av den måste läsaren bearbeta den på olika nivåer.

Anpassning till mottagaren har även en kommunikativ dimension. Relationen mellan sändare/mottagare styr i hög grad utformningen av texten. Att med "samma innehåll" (varom mera senare) vända sig till en okänd publik eller till en begränsad krets som litar på sändaren kräver givetvis olika förhållningssätt.

Att ta hänsyn till mottagaren innebär att beakta samtliga dimensioner — om en eller flera av dessa glöms bort leder det till störningar i kommunikationen. En lärobokstext t ex med mängder av enskilda fakta

inbjuder till bearbetning på ytnivå, till memorering, vilket motverkar det syfte eleven (i varje fall den idealiske) har med sitt studium, nämligen att öka sin kunskap. Hans möjligheter att nå rätt förståelsedjup äventyras i ett sådant fall. Den kommunikativa funktionen störs för de flesta människor av vad som också kan kallas stilbrott: "Hjärtliga hälsningar från lokala skattemyndigheten" exemplifierar detta.

Hur det går till att förstå berättelser och fiktionslitteratur över huvud taget har sannolikt alltid varit föremål för människors intresse. På senare år har den ökande kunskapen inom kognitiv psykologi tillsammans med de möjligheter datortekniken ger att behandla stora mängder information lett till en intensifierad forskning kring teorier om hur människor tillägnar sig och organiserar kunskap om berättelser och berättelsestrukturer.

Försök att skapa en strikt berättelsegrammatik (story grammar) har dock hittills gett otillräckliga resultat. Däremot har studier i berättelsens uppbyggnad ökat insikten i hur det går till att förstå och minnas berättelser och hur mentala berättelsescheman (story schema) fungerar. Med andra ord är det inte lätt att formulera de regler som på textytan organiserar underliggande föreställningar om berättelser. En översikt över forskningen på detta fält med framåtblickar och diskussionsinlägg kring nyckelfrågor står att finna i *Journal of Pragmatics* 6/1982, som är ett specialnummer om berättelser (stories). (Se också de Beaugrande 1982, Mandler 1983, Johnson & Mandler 1980, Rumelhart 1980.)

Främst inom barnlitteraturforskningen används termen *adaptation*, anpassning (Klingberg 1972). Innebörden är närmast barnlitteraturens sätt att anpassa sig till barns sätt att läsa men betyder också det som är karakteristiskt för barnlitteratur. Eftersom begreppet använts inom olika områden, biologi och fysiologi t ex, har det också inom litteraturforskningen kommit att få skiftande betydelser — både bearbetning i allmänhet och översättning har enligt vissa forskare rymts inom det. Man har också diskuterat om begreppet adaptation ger bilden av barnlitteratur som underlägsen litteratur för vuxna, vilka möjligheter adaptation ger till konstnärlig utformning av texter för barn, om en didaktisk komponent ingår osv. (För en översikt och en lägesrapport om begreppet se Klingberg 1981.)

Adaptation kan ta sig uttryck i val av stoff, val av språklig form (komposition, synvinkel t ex), val av stil (ord, meningsbyggnad) och val av medium (Klingberg 1981:17). Indelningen har kritiserats för sin suddighet men är i stort sett accepterad. Adaptationsformerna kan ses i relation till begreppen *läsbarhet* ("summan av sådana språkliga egenskaper hos en text, vilka gör den mer eller mindre svårtillgänglig för läsaren") *läslighet* ("de yttre egenskaperna tillsammans") och *läs-*

värde ("de innehållsliga egenskaperna") påpekar Klingberg och citerar definitioner från Björnssons diskussion av läsbarhet. Han sammanfattar:

Läsbarhet, läslighet och läsvärde är inte i sig adaptation. Men en anpassning av läsbarheten, läsligheten och läsvärdet till unga läsares egenskaper blir en adaptation. Därvid är det tydligt att önskan att ge en text en högre läsbarhet är en stilväljande adaptation, att ge den högre läslighet en medieväljande adaptation. Önskan att ge en text ett högre läsvärde är en stoffväljande adaptation ("ämnet för texten") men också en formväljande adaptation ("framställningssättet") (s 23).

Trots att Klingberg och Edström (1980) har delvis olika sätt att betrakta begreppet adaptation möts också deras syn:

"Hennes [Edströms] uttryckssätt: "Adaptation innebär snarast krav på ökad sensibilitet hos de författare som skriver för barn" (1977 b, 11), är emellertid välfunnet. Adaptationen kan och bör vara en positiv egenskap både i skönlitterära barnböcker och i skolans läromedel (Klingberg 1981:31).

Skrivandet i skolan betonar starkt den kommunikativa funktionen. Det framhålls (se t ex Skriva 1983) att det är viktigt med så realistiska skrivsituationer som möjligt i skolan — att eleverna får skriva för att informera hemmet eller andra klasser, formulera frågor och meddelanden till skolans personal, skriva till författare och myndigheter. Berättelser om egna erfarenheter kan riktas till kamrater som inte var med och därför vill veta vad som hänt osv. Allt detta är utmärkt därför att det sannolikt befäster en motivation för att skriva och visar på det praktiska och nyttiga med skriften som sådan. Det övar säkert också upp barnens förmåga att förstå vilka uppgifter som kan vara viktiga att lämna i olika situationer.

Till elevens förmåga att själv bygga "inre system" (jfr Britton, avsnitt 2) i skrivarbetet hör också förmågan att "föreställa sig" (Larsson 1982:51). Skribenten kan med ökande mognad föreställa sig en läsare men också se sig själv som läsare, medvetet värdera sin text och skriva för den personliga tillfredsställelsen. Skrivandet kan för denne skribent också fungera i kunskapssökande syfte — det gäller inte främst att verbalisera kunskapen utan att öka den genom att utveckla tankar och idéer (Bereiter 1980 och avsnitt 6.3).

Det verkar troligt att en kärnpunkt i problemet med skrivundervisning just är att finna bryggan mellan det konkreta, lättmotiverade och nyttiga i att skriva till en bestämd mottagare och det skrivande som också syftar till att utveckla skribenten själv på olika sätt. Det är viktigt

att betona *också*, därför att skrivutveckling förutsätter att den språkliga repertoaren vidgas undan för undan snarare än att ett stadium passeras och efterträds av något annat. Bland annat därför är det betydelsefullt att skolans skrivundervisning erbjuder variation i skrivsituationer och texttyper — med andra ord att det skrivs i alla ämnen, med olika syften och ofta.

4.3.2 *Hur mäts anpassning till mottagaren?*

En rad mått på hur svåra eller lätta skrivna texter är för mottagaren har konstruerats under de senaste 50 åren. Gemensamt för dem alla är att de bygger på tanken att långa ord och långa meningar är svårare för läsaren än korta. Måtten kan vara praktiska vid stora textmassor men är självklart grova. De har framför allt svagheten att inte utgöra någon hjälp för den skribent som vill bearbeta sin text för att få den bättre anpassad till någon mottagargrupp (se t ex Björnsson 1968).

Ett sätt att få en uppfattning om hur människor spontant anpassar sig till sina mottagare i tal är att ge dem samma berättaruppgift men olika auditorier. Martlew (1983 b) har studerat vad som då händer genom att låta olika grupper, dels barn på elva och tretton år, dels vuxna, berätta samma historia för barn respektive vuxna. Redan elvaåringarna visade sig vara medvetna om problemet som var förbundet med uppgiften men i praktiken var de språkliga förändringarna i deras berättelser för barn och vuxna ganska små. Trettonåringarna däremot löste problemet med ungefär samma strategi som de vuxna: de använde t ex fler abstrakta ord när de riktade sig till en vuxen.

I en studie av uttalsanpassning hos sjuttonåringar i Bristol visar Giles hur olika intervjuare påverkar försökspersonerna så att dessa både i uttal och ordval/meningsbyggnad strävar efter att minska skillnaderna mellan sig och intervjuarna (Giles 1973). Bedömningen av dessa förändringar gjordes av studentgrupper i 22–24-årsåldern, vilket är en poäng i sammanhanget, eftersom det visade sig att också otränade observatörer är känsliga för ganska subtil språklig variation. I senare arbeten har Giles och andra utvecklat ackommodationsteorierna (se t ex Giles 1984 och Giles-St Clair 1985).

Inför en jämbördig intervjuare talar försökspersonerna med bredare accent och mindre formalitet än inför en högstatusintervjuare. Däremot innebär inte stor uttalsväxling med nödvändighet stor lexikal och syntaktisk förändring. Dessa iakttagelser om ungdomars talade språk kan möjligen också vara intressanta för hur anpassningen till olika mottagare går till i skrift. I en undersökning av barns uppsatser har Kantor & Rubin (1981) funnit ett vardagligare språk i de fall då mottagaren uppfattats

vara en jämlike. (Se vidare diskussion i avsnitt 4.3.3.)

Svenska undersökningar av den typ av kodväxling som Giles behandlar har inte utförts just på tonåringars språk. Mats Thelander behandlar fenomenet i sin undersökning från Burträsk men då för olika vuxengrupper (Thelander 1979, se också Einarsson 1978). Vuxen till barn-språk är väl undersökt såväl ur allmänna som könsrollsaspekter. Bland svenska undersökningar kan nämnas Söderbergh 1975, Hultman 1981, Fichtelius & Malmberg m fl 1982. Hur unga barn växlar språk alltefter hur formell talsituationen är visar t ex Holmlund 1974.

På olika sätt går det alltså att komma åt sändarens försök att ta hänsyn till mottagaren. I princip bygger alla metoder på att jämföra språkliga drag på en relativt ytlig nivå. Det semantiska innehållet i texterna kan hållas konstant och textytan varieras inför olika grupper eller också kan identiska texter presenteras för olika grupper vars uppfattning om texternas svårighetsgrad eller målgrupp sätts i relation till karakteristika i texterna. Begriplighetsforskningen har, som jag tidigare nämnt, angripit problemet med anpassning till läsaren ur andra aspekter, framför allt den pragmatiska.

4.3.3 Skoluppsatser och anpassning till mottagaren

Vissa skrivna texter är på ett otydligare sätt än andra inriktade mot bestämda mottagargrupper och dit hör skoluppsatser. Detta beror inte endast på det konstlade i skrivsituationen, där kärnan är att skriva för läraren som rättar och bedömer, vilket ger en väl etablerad ram för skrivarbetet. Det har också att göra med att den textvärld som texten ingår i är praktiskt taget gränslös och detta gäller i särskilt hög grad för berättande texter. Den del av världen som upprättas i den enskilda texten kan därmed se ut nästan hur som helst. "Innehållet" i en text kan med Westmans termer beskrivas som beroende av tre faktorer:

den semantiska ramen (situationen där texten ingår)

den semantiska världen (ämnesområdet i vid mening)

det semantiska rummet (ämnet för den speciella texten)

(Westman 1982)

I sin uppsats *Textstrategier och texttyper* skisserar Westman hur olika texttyper kommer att kräva olika hantering, olika strategier, för "samma" innehåll. Berättande text kan visserligen inte definieras som en speciell texttyp på semantiska grunder, men även för berättande text bör det vara fruktbart att studera det semantiska innehållet och val av textstrategi.

Med sin terminologi (i anslutning till Gunnel Källgrens, Westman 1982:56) beskriver Westman ungefär samma skiktning som Katherine Young (se avsnitt 6.4.3). En uppsatsförfattare skapar sin text i spänningsfältet mellan innehållsfaktorerna och har att välja strategi därefter. Valet av semantisk värld kan således styras av vad som är syftet med ramen (skriva en text som skall bedömas). Men det är också möjligt för skribenten att förtränga den givna semantiska ramen och etablera en annan utifrån det semantiska rummet i världen. Överhuvud tycks gälla att "situationen att skriva uppsats" som ram behöver balanseras mot de övriga innehållsfaktorerna. En sådan balansering får eleven hjälp med när skrivuppgiften preciseras till texttyp — recension, insändare osv.

Att texttypen "fritt berättande" är komplicerad innehållsligt framgår bl a av Brittons m fl undersökning (1975). Den gäller skrivande i skolan inom alla ämnesområden av skribenter i åldrarna 11–18 år. Varje elev (1 664 st) har bidragit med mellan tre och sex texter. Bland dessa har 500 fått utgöra ett representativt sampel och bearbetats intensivt. Två dimensioner av elevers skrivutveckling har stått i centrum för arbetet: skribentens inställning till sin publik (the writer's sense of audience) och texternas typinriktning (function categories).

Inställning till läsaren beskrivs längs en skala från inriktning på skribenten själv via inriktning på läraren som pålitlig vuxen respektive läraren som bedömare till inriktning mot en vidare, känd eller okänd, publik (a a s 66). Funktionen skiljer ut tre huvudkategorier:

- den handlingsinriktade (transactional) med informerande, förklarande och argumenterande texter t ex,
- den expressiva (expressive) där personligt tankeflöde, dagboksanteckningar, brev m m dominerar. Expressivt språk klargör tankar för skribenten själv, är gärna implicit, situationsbundet och därmed ostrukturerat,
- den litterära (poetic) i vilken språket fungerar som konstnärligt medium och författaren medvetet bygger sin språkliga konstruktion.

Undersökningen visar att med ökande ålder skribentens inriktning mot läraren/bedömaren blir vanligare utom för ämnen som tillhör modersmål och religion, där skrivande i lärar-elevdialog fortsätter att dominera. På funktionssidan dominerar det handlingsinriktade skrivandet, i synnerhet det med informerande syfte. En med åldern ökande förmåga att hantera abstrakta konstruktioner motsvaras dock inte av större skicklighet i att föra hypotetiska och spekulativa resonemang. Expressivt och litterärt skrivande visar en nedgång hos den äldsta gruppen.

Förhållandet mellan inriktning på läsaren och funktionskategori kan grovt schematiserat beskrivas som att det handlingsinriktade skrivandet mer och mer fokuserar läraren som bedömare medan det personliga och litterära bygger på lärar/elevdialogen. Dock betonas relationen "elev-till-pålitlig-vuxen" för det personliga skrivandet och "författare-till-läsare" i det litterära. Britton och hans medförfattare menar att resultaten utgör ett visst stöd för deras hypotes att "development in writing ability is a process of dissociation, or progressive differentiation" (s 190).

En studie av 40 stycken elvaåringars inställning till skrivande (Tamburrini, m fl 1984) fokuserar de problem som Britton m fl bearbetat. Intervjusvar visar att elever främst skriver för läraren, att de anser fritt berättande utvecklande för fantasi och formella färdigheter (stavning och andra skrivregler) men att det inte har så mycket att göra med personlig utveckling och egna erfarenheter. Inte heller de elever som uppger sig skriva för andra än läraren verkar göra något särskilt för att anpassa sig till läsaren. Till en liknande uppfattning kom Martlew (1983 b) i sin undersökning av muntliga berättelser för olika auditorier (avsnitt 4.3.2).

Tamburrini m fl menar att medveten anpassning till läsaren framför allt sker i samband med att texten bearbetas:

"A sense of audience entails a two-stage process of reflection before and during the act of writing. The first stage involves the writer in formulating and clarifying his thoughts, whereas the second stage involves a decentring to the point of view of the audience and adjustments made with this in mind" (s 198).

Att unga skribenter inte spontant är villiga att bearbeta sina texter kan nog verifieras av de flesta lärare. Om de inte får handledning stannar deras försök ofta vid att rätta ytfel (Scardamalia & Bereiter 1983). Tamburrini m fl drar slutsatsen att "there was little evidence of decentring with a given audience in mind" (s 198).

Om dessutom samma förhållande skulle råda i skrift som i tal, nämligen att mottagarens högre status påverkar sändaren i riktning mot större formalitet, borde elever som skriver för läraren/bedömaren skriva "formellare" än de som fortsätter med lärar-elevdialogen. Det kan alltså delvis vara försök till en anpassning till mottagaren som uttrycks i skillnaden mellan samma elevs berättande och argumenterande uppsats i Uppsala-materialet. Siv Strömquist har visat på skillnaderna i formalitetsgrad i två uppsatser, A4004, B4004, skillnader som väl framför allt beror på olika texttyper men också indirekt på uppfattningen om mottagarens ställning (Strömquist 1986). Eleven lyckas inte riktigt bra med det

argumenterande/resonerande ämnet, något som gäller många elever och framför allt de yngsta. Ovanan vid den krävande texttypen som sådan och svårigheten att ta "rätt" hänsyn till mottagaren leder ofta till återfall i enkelt berättande. (Jfr dock de yngsta svaga skrivarna avsnitt 4.1.4.)

En fonologisk anpassning till mottagaren i talsituationen motsvarades inte alltid av syntaktiska förändringar (Giles 1973 och avsnitt 4.3.2 och 6.5.2). Barn i speciella kommunikationssituationer, då de får i uppgift att undervisa varandra t ex, varierar intonationen betydligt mer än de språkliga uttrycken (Cook & Gumperz 1981). Därav kan följä att anpassning till mottagaren helt enkelt inte syns i skrift, dit de fonologiska signalerna inte så lätt låter sig översättas, även om den unge skribenten har sin mottagare i tankarna.

Studier av norska studenters examensuppsatser visar bilden av ett skrivande, starkt inriktat på läraren som bedömare (Berge 1988). Skrivundervisningen kommer också att fokusera den typ av uppsatser som den traditionella normen kräver, dvs texter där genrekraven upprätthålls och den "rätta" inställningen till uppgiftstexten premieras. Studien kan sägas vara ett försök att återskapa de betygsättande censorernas tankar och åsikter inför olika scripta och den avslöjar djupt rotade attityder till och normer för skoluppsatser. En paradoxal följd av att lyfta fram dessa kan vara att de befästs än mer — samtidigt som det är oerhört viktigt att skolans uttalade och, inte minst, outtalade normer diskuteras ur olika aspekter och i ljuset av skrivforskningens rön.

4.3.4 Berättande uppsatser — anpassning till läsaren

Berättelser, fiktionslitteratur över huvud taget, intar en särställning också när det gäller anpassning till mottagaren. Fiktiva personers upplevelser i en fiktiv värld kan inte direkt översättas till faktiska händelser i vår vanliga värld. Den som läser förhåller sig annorlunda till en berättelse, om än realistisk, än till en dokumentärskildring. Läsaren tar del av berättelsen för att röras och engageras. Människor och händelser i berättelsen utvecklas efter sitt eget mönster, som kan te sig sällsamt och obegripligt för läsaren, men detta är något som denne måste acceptera eller förkasta — det kan inte förklaras eller verifieras av fakta från annat håll. Aspekter med utgångspunkt i retoriken på förhållandet författare/läsare ger Walter Ong i en uppsats med den talande titeln: *The Writer's Audience is Always a Fiction* (1975).

Den värld som upprättas i berättelsen kan alltså inte anpassas till läsaren på samma sätt som en faktamängd kan arrangeras för att mottagaren på bästa sätt skall tillgodogöra sig den. Av den anledningen är det

svårt att avgöra graden av hänsyn till mottagaren på annat sätt än genom att försöka värdera vissa bestämda företeelser i texten.

I elevuppsatserna verkar det rimligt att belysa frågan om anpassning till läsaren med utgångspunkt i två typer av "tecken i texten". Dels kan man försöka avgöra vilka uppgifter i texten som förutsätts bekanta för läsaren men som rimligen inte kan vara kända av någon annan än läraren, dels är det möjligt att observera de tillfällen då läsaren direkt apostroferas och avgöra vilken funktion sådana hänvändelser har i texten.

I det första fallet, när en uppgift förutsätts bekant, är det nödvändigt att skilja mellan de bestämdhetsmarkörer som tillhör genren berättelser och dem som har att göra med att skribenten förutsätter att hans egen kunskap delas av läsaren. Om bestämdhet har jag tidigare framhållit (avsnitt 3.2.1) att formen ofta innebär att berättelsens handling redan är i gång (Chafe 1972). Detta verkar i särskilt hög grad gälla när skribenter arbetar med inre monolog, som ju fiktivt är ett utsnitt ur en pågående tankeverksamhet. Om däremot uppsatsförfattaren hänvisar till uppgiften/bilden utan att förklara den eller verkar svara på frågor som aldrig har ställts brister han i hänsyn till alla mottagare utom möjligen läraren som är den som gett uppgiften och kan förväntas ha den aktuell. Uppsatser som börjar med hänvisning utan förklaring tillhör definitionsmässigt, med få undantag, här-och-nu-tolkningarna:

Han sitter och tuggar tuggumi och tänker på något. Han verkar ha svårt hemma också. Så han funderar nog och skolka nästa timme / . . . / (A1104)

Killen på bilden heter kanske Pelle / . . . / (A3036)

Undantagen är värda en kommentar. En pojke i åk 9 börjar så här:

Den här pojken, *som jag tänker skriva om* går i 7:an. Han heter Ola Karlsson. Det är inget speciellt med honom. Han hatar svenska och det är därför han aldrig följer med på timmarna. (A2045, kursiverat här)

Även om författaren åsyftar pojken på uppgiften/bilden preciserar han för läsaren en situation som bara delvis förutsätter delad kunskap om bilden. Han återger därefter den episod pojken tänker på och återknyter i slutet till den tråkiga svensklektionen.

En annan, betydligt osäkrare skribent, prövar sig fram utan att riktigt lyckas foga in bilden i framställningen på ett sätt som är plausibelt för läsaren:

Tänk om jag vore som Jan Lindblad, det var något som Lasses mamma Siv hade fått höra många gånger utav Lasse.

— Jag hade tänkt berätta om vad Lasse tänkte på när den här bilden togs.

Avslutningen blir en något abrupt hänvändelse till läsaren:

Plötsligt ringer klockan, Lasse plockar ihop sina böcker och går för att ta rast. Vad som hände det får du drömma vidare om själv.

Hej så länge! (A3030)

Även uppsatsens huvuddel visar en provkarta på tillämpningar av olika textmönster. Författarens problem är inte bara att föreställa sig en läsare — det gäller i minst lika hög grad att föreställa sig en handling som inte sönderfaller i de små fragment som skulle bygga upp den.

Om de skribenter, vilkas texter är lätta att följa, verkligen är medvetna om sina läsare kan jag inte avgöra. Det är troligt att omedveten kunskap om textmönster och berättelsestruktur spelar den största rollen för den berättare som skapar en lättillgänglig text. Däremot kan man lägga märke till att läsaren ibland apostroferas. Är detta ett tecken på mognad och medvetenhet hos skribenten eller finns det andra förklaringar?

Teoretiskt kan tekniken med direkt hänvändelse till läsaren ha flera orsaker:

- skribenten har talsituationen som mönster — att berätta förutsätter ett *du*,
- skribenten är osäker och vädjar till läsaren om medhåll/bekräftelse,
- skribenten känner ansvar för läsaren och är angelägen om att denne kan "hänga med",
- skribenten utnyttjar apostroferingen stilistiskt — i närhetsskapande och/eller textbindande syfte,
- skribenten kan i någon speciell skrivsituation behöva vända sig till läsaren.

Först måste framhållas att det inte är särskilt vanligt att läsaren apostroferas. Tydliga exempel finns bara i 12 uppsatser av 108 och av dessa är 6 stycken skrivna av de yngsta eleverna. Redan detta faktum kan antyda att apostrofering av läsaren inte är ett mognadsdrag.

Vanligast är att apostroferingen fyller en stilistisk funktion och är formulerad som en retorisk fråga eller ett retoriskt utrop.

/ . . / tråkigt, *eller hur?* (A2059)

/ . . / och *kan ni tänka er* att benet var läkt. (A2049)

Apostroferingar av den typen är mycket allmänt hållna liksom sådana med textbindande funktion:

Och där satt vi och småfnittrade så att vi höll på att spricka. *Gissa varför vi fnittrade så himla mycke. Det var bara för / . . ./* (A1097)

Apostrofering kan också vara ett sätt att motivera berättelsen:

Det är en tisdagskväll, helt vanlig *tror du* kanske (4012)

Ni minns säkert den allra mest spännande dagen ni varit med om. Jag själv minns den jättebra, och jag har tänkt berätta den för er. (A1090)

I det senare exemplet är det skribentens egna värderingar som är bakgrunden till apostroferingen.

Omtanke om läsarens möjligheter att förstå visar två skribenter. En företeelse nämns och behöver därefter förklaras som i A1078:

Hos dem [fosterföräldrarna] har jag bott sen jag var sju år och nu är jag tretton. *Nu kanske ni undrar* varför jag bor hos fosterföräldrar. Jo, när jag var liten / . . ./

En enda elev har valt en texttyp som förutsätter ett du, nämligen brevet. Inlednings- och avslutningsfraserna är därmed givna men däremellan finns just ingenting av ett brevets karakteristika — inte heller någon bestämd mottagare (A1094).

Personlig osäkerhet som tar sig uttryck i hänvändelse till läraren speglas i ett par uppsatser:

Eftersom de bor i Borås blir första målet Varberg. Dit är det ca 7 mil. (*tror jag*) (A1079)

PS. Den är lite konstig hoppar från ämne till ämne. Men jag hoppas att den duger. Slut. (A1089)

I det senare exemplet har PS tillfogats en uppsats som inte alls har brevform. Det verkar därför vara en hänvändelse direkt till läsaren/läraren. En läsare utom läraren antyds i slutraderna till 1097:

Ja nu har jag skrivit min uppsatts för läraren. Undra vad han tycker om den.

Som exemplen visar ger apostroferingar knappast några övertygande bevis för att skribenten verkligen försökt anpassa sitt skrivande till

mottagaren. Bruket av *ni* i flera av citaten kan visserligen antyda att skribenten utom läraren som mottagare tänkt sig en liten krets som inte behövt preciseras närmare. Troligare är dock att valet av pronomen beror på anslutningen till talet — berättande i tal riktas ofta till mer än en person. Det är därmed lätt att se apostroferingarna som en hjälp att bemästra det monologiska skrivandets svårigheter. För detta talar också att antalet apostroferingar sjunker med skribentens stigande ålder.

En något annorlunda aspekt på apostroferingarna kan det faktum ge att åtta av de tolv apostroferande skribenterna är flickor. Är detta ett utslag av flickors i andra sammanhang dokumenterade förmåga till anpassning eller deras osäkerhet? För osäkerheten finns i uppsatsmaterialet föga stöd — de två tydliga exemplen är från en pojke *och* en flicka. Men om man vill se apostroferingar som försök till anpasslighet i största allmänhet ligger jämförelsen med flickors beteende i de skolsituationer som dokumenterats i Godmorgon pojkar och flickor nära till hands (Einarsson-Hultman 1984). Där är just flickors förmåga att anpassa sig efter skolans och lärarens krav iögonenfallande. Vuxnare elever/flickor har tydligen lämnat detta talspråksdrag i skrift — den enda apostroferingen av läsaren i uppsatserna från åk 2³ har gjorts av en pojke.

Tvärtom förhåller det sig med skribenter som förutsätter att läsaren delar kunskapen om hur skrivuppgiften varit utformad. Av de tretton uppsatser där detta är tydligt är tio skrivna av pojkar. Som jag tidigare nämnt är de flesta av dessa uppsatser här-och-nu-tolkningar.

4.3.5 *Elev och lärare — skribent och läsare*

Av internationell elevspråksforskning framgår att de flesta elever av många skäl ser läraren som den naturliga mottagaren av de texter som skrivs i skolan (se avsnitt 4.3.3). Ingenting talar för att svenska elever skulle se annorlunda på den saken. Hur överens är då parterna om vad som är betydelsefullt i skrivandet? Försöker eleven skriva som han tror att läraren vill? I detta avslutande avsnitt vill jag belysa frågorna utan att göra anspråk på att kunna besvara dem.

Det finns, som jag på flera ställen påpekat, åtskilliga fallstudier av elevers inställning till skrivande. I kapitel 7 redovisar jag en egen enkät om skrivande som elever i Uppsala besvarat. Ingenstans finns dock vad jag vet någon undersökning av vilka åsikter elever *och* lärare delar eller är oense om när det gäller skrivning i skolan. I sin bok *The Language of Children and Adolescents* (1984) tangerar Suzanne Romaine frågan när hon diskuterar läs- och skrivförmågans betydelse för människans kommunikativa kompetens. Studier av hur modersmålslärare i Edinburgh rättar uppsatser jämte elevsvar på frågor om skrivande ger en bild av hur

skrivandet betraktas. En av lärarna gav sin klass ett antal påståenden som eleverna skulle sortera in under *instämmer* (agree), *instämmer inte* (disagree) och *vet inte* (don't know). Suzanne Romaine återger ett representativt elevsvar. De punkter där lärarens uppsatsrättande visar att lärare och elev har *olika* uppfattning har jag markerat med (-).

Agree

- i. Teachers don't teach you to write. They just tell you to do it. (-)
- ii. Handwriting matters a great deal.
- iii. A story with many spelling mistakes cannot be good.
- iv. If you can't punctuate, you can't write.
- v. Poor punctuation and spelling spoil a good story.
- vi. Either you can write or you can't. That's all there is to it. (-)
- vii. A story needs a beginning, a middle and an end.
- viii. It's important to know what you're going to write before you begin.

Disagree

- i. Good writing can be boring.
- ii. Writing is the most important thing you can learn in school.

Don't know

- i. You can be a good writer but a poor speller.
- ii. It's important to write about things that matter to you. (-)
- iii. You can't write the way you talk.
- iv. People who can't write get along O.K.

(Romaine 1984:219-220)

En huvudpunkt i Romaines diskussion är dels att elever anpassar sig till skolans norm och därför lär sig att värdera ytlig korrekthet, att se till formen mer än till innehållet och vara osäkra på de egna erfarenheternas värde, dels att skolan/läraren inte lyckas förmedla insikt om värdet och nyttan av en mångsidigt utvecklad skrivförmåga till sina elever. Att eleverna anser att undervisning i skrivning inte förekommer medan läraren ser saken på annat sätt är antagligen ett memento för många av oss modersmålslärare. Å andra sidan ger ökande kunskap om barns och ungdomars skrivutveckling, om skrivandet som process och om människors språkutveckling redskap för en vettig skrivundervisning. Det finns alltså ingen anledning att misströsta.

Man hör ganska ofta elever hävda att ett visst sätt att skriva "går hem" hos vissa lärare och att det gäller att anpassa sig därefter. Kjell Lars Berge (avsnitt 4.3.3.) stöder delvis en sådan uppfattning när han framhåller att många studentuppsatser visar prov på substanslösa ordmassor som verkar tillkomna endast för att tillfredsställa lärarens förmodade förväntningar. Något liknande menar sannolikt Britton när han påpekar

att skicklighet i att klara abstrakta konstruktioner inte motsvaras av förmåga till resonemang (jfr avsnitt 4.3.3). I Gymnasistsvenska framhålls i samband med analysen av ordvariation att många uppsatser är både variationsfattiga och ospecificerade: "Gymnasisterna skriver ofta i dålig mening abstrakt och saknar förmågan att illustrera sina resonemang med konkreta, slagkraftiga och belysande exempel" (Hultman & Westman 1977:68–69).

Om nu eleven har fel när han förmodar att läraren väntar sig ordrika, konventionella och korrekta texter återstår för läraren att bevisa detta — däri består en del av lärarens professionalism!

5 Att återge tal — en sida av språkutvecklingen

5.1 Att återge tal

I episka framställningar är det berättaren som dominerar. Det är hans sätt att berätta och beskriva, hans värderingar av och perspektiv på de skildrade händelserna som möter läsaren. Han kan skildra personer så att de står levande för läsaren fastän sedda med berättarens ögon. Men personerna kan också träda fram direkt genom sina repliker och berättarens uppgift kan inskränkas till att kommentera eller ge anvisningar till läsaren för att förtydliga händelseförloppet. Mellan rent berättande och utpräglat scenisk framställning ligger en skala av mellanformer.

I berättande text är också replikerna i en mening berättande, eftersom författarpersonen låter en skildrad person bli det talande subjektet (Nøjgaard 1975). Författarpersonen döljer sig bakom de talande i berättelsen och hans uppgift kan i ytterlighetsfall liknas vid bandupptagarens. Under sådana villkor kan berättelsen sägas vara som mest opersonlig: "Der er identitet mellem selve det fremstillede og fremstillingens form: det drejer sig om en samtalegengivelse af en samtale" (Nøjgaard 1975:151).

Återgivningen av tal innebär att den skildrade personen gradvis frigör sig från författaren. Första steget är monologen, andra är enstaka repliker med resten av samtalet återberättat, tredje steget en repliksekvens som närmar sig den sceniska formen om den är tillräckligt lång och självbärande. Förekomsten av repliker i en berättelse har också konsekvenser för författarpersonens avstånd till skildringen. I regel skapar direkt anföring närhet mellan författare och läsare om inte replikerna är koncentrerade på ett sätt som avviker från det naturliga talet, i form av kondenserad replik (Nøjgaard 1975:153 f).

I berättande text kan tal återges direkt eller indirekt, som inre monolog eller i form av dold anföring (se vidare avsnitt 5.1.1). Direkt anföring kan vara dominerande inslag i en berättelse utan att denna förlorar karaktären av berättelse. Den kan användas sparsmakat som ett stilmedel för att åstadkomma autenticitet. Staffan Björck diskuterar dialogens roll i kapitlet Den episka scenen och talet i Romanens formvärld (1953) och framhåller där dess väsentliga uppgift i den episka traditionen från Platon och framåt:

Den naturliga dialogen är ett realistiskt stilmedel, alltid högt i kurs så länge ett realistiskt prosaideal härskar (s 119).

Men Björck menar också att i och med att snart sagt vilken författare som helst idag kan skriva en någorlunda trovärdig vardagsdialog blir dialogens roll mindre intressant som episkt uttrycksmedel. En författare kan söka sig andra vägar som ger bättre möjligheter än dialogformen att gå under skinnet på en skapad person.

Dialoginslag i 1900-talsromaner visar en principiellt intressant utveckling, påpekar Björck. Replikerna blir kortare och syntaktiskt och morfologiskt enklare, drag från talspråk, t ex avbrott (aposiopes), upprepning och bristande sammanhang i tankestrukturen (anakolut), utnyttjas i skriftens dialog, slang och gruppjargong efterliknar det naturliga talet. Replikerna skulle därmed kunna karakterisera den person som yttrar dem men den individualiseringen riskerar att bli ganska ytlig, bl a därför att talrytm och röstklang, som kanske är mer karakteriserande än ordval och meningsbyggnad, inte så lätt låter sig överföras till skrift (Björck 1953:116). Björcks iakttagelser äger säkert sin riktighet men har inte verifierats genom systematiska undersökningar, något som Birger Liljestrand också påpekar (Liljestrand 1983:70).

Anföringsverb kan varieras efter många system från att författaren gör en dygd av nödvändigheten och renodlar "sa" via försök att lägga in ett expressivt innehåll i anföringssatsen till att låta anföringssatser bli ett led i berättandet. Enklast och mycket vanligt är att slopa anföringsverb helt och hållet. Ur läsarsynpunkt kan detta vara en besvärande metod eftersom det inte alltid är lätt att identifiera talarna. En vinst torde däremot vara dels att replikerna flyter raskt och ostört, dels att de smidigt kan fogas in i relationen (Björck 1953:118, Wennerström 1935, Liljestrand 1983:194 ff).

Dialog är alltså i första hand ett stilmedel som skall skapa realism och en känsla av närhet mellan läsaren och de agerande personerna. I sin karakteristik av talat språk kontra skrivet framhåller Wallace Chafe att återgivande i den direkta anföringens form av vad någon sagt är typiskt för talets strävan efter "involvement", närhet, engagemang, och att det är med den avsikten det används i skrift påpekar också Deborah Tannen (Chafe 1982, Tannen 1982). Litterär prosa intar en särställning genom att den uppvisar såväl typiska tal- som skriftspråkliga drag (Tannen 1982: 13, jfr också avsnitt 6.4.2).

Återgivande av tal i prosatexter kan utformas på olika sätt. I en uppsats från 1930 benämnd Referat behandlar Emil Låftman återgivandet av "ord och tankar, men däremot icke en redogörelse för händelser", ett problem som då sedan länge diskuterats ingående på fransk och

tysk botten men rönt mindre uppmärksamhet på svensk (Låftman 1930:91). Låftman gör distinktioner och klargör problem på ett insiktsfullt sätt även om en del av hans termer inte slagit igenom i senare forskning. För det första skiljer han på två sorters anföring, direkt och indirekt, varav den senare är svår att definiera entydigt på grund av dess många uttrycksformer: mest kännetecknande är dock den indirekta anföringens "beroende" av någon form av anföringsord. För det andra preciserar Låftman skillnaden mellan att författaren framställer sin egen uppfattning (egentlig framställning) och att författaren talar "å de uppträdande personernas vägnar, han kan tala ur deras själ" (s 93). Detta senare framställningssätt kallar han "ställföreträdande framställning". I en senare uppsats, *Anföring och framställning*, understryker Låftman åter (delvis i polemik mot Häggqvist) väsensskillnaden mellan indirekt anföring och "ställföreträdande framställning". Karakteristiskt för den senare är en språklig form som oftast sammanfaller med den vanliga framställningens men med bruk av frågor, utrop, tidsuttryck och tempusväxling. Ofta är det sammanhanget som avgör om ett uttryck skall fattas som uttalat av författaren själv eller av den skildrade personen via författaren. I skönlitteraturen är oklarheter på den punkten inte ovanliga.

Idag är termerna *erlebte rede* eller *dold anföring* de som används för att beteckna Låftmans "ställföreträdande framställning" — style indirecte har också varit i bruk. Om den senare termen menade Låftman att uttrycket *libre* visserligen var befogat men absolut inte ordet *indirecte*. Uttrycket *erlebte Rede* (efter Lorck, *Erlebte Rede*) hade bl a den svagheten att inte antyda återgivning av tankar och inte heller vems det "upplevda talet" var.

Senare arbeten där framställningsformen *erlebte rede* behandlats är *Berättarkonst och stil* i Per Hallströms prosa (Gullberg 1939), det tidigare nämnda verket *Romanens formvärld* (Björck 1953) och *Stil och struktur* i Jarl Hemmers *En man och hans samvete* (Nordman 1981). I sin avhandling *Tal i prosa* (1983) ger Birger Liljestrand en fyllig analys av anföringstekniken i svensk prosaberättelse ur främst språkliga men även berättartekniska aspekter.

Liljestrand hämtar i sin undersökning stoff från 170 år av svensk prosa — från början av 1800-talet till 1970-talets slut. Arbetet är inte en kvantitativt genomförd undersökning utan syftar till att "förvärva en så bred kännedom som möjligt om den svenska anföringstekniken för att kunna diskutera den på ett mångsidigt sätt" (s 3). Vissa delar av Liljestrands undersökning är dock utbyggda med kvantitativa beräkningar, nämligen de som behandlar anföringsreferat och anföringsuttryck (Liljestrand 1983 kap 4.1 och 5, jfr denna bok kap 5.2). I dessa avsnitt utgår

författaren från slumpmässigt valda excerpter (ca 400 sidor) från 40 svenska författares prosa. Återgivandet av tal i text är ett spännande men försummat forskningsområde, påpekar Liljestrand, som med sitt arbete lagt en god grund för vidare undersökningar. Arbetet innehåller också förslag till kategorisering av anföringstyper och systematiserar innebörden i termer och begrepp som kommit till användning i den diskussion som ändå förts kring anföringsteknik.

I Tal i prosa finns för hela textmaterialet inga kvantitativa data om repliklängd, antal repliker eller ordmängd i direkt anföring. På uppsatsmaterialet som jag arbetar med och som i en bemärkelse är homogent har jag däremot ansett det meningsfullt att göra en del kvantitativa beräkningar. Uppgifter om andel ord i direkt anföring, antal repliker, ord per replik, antal repliker med anföringsverb och antal talare finns angivet för varje uppsats. Jag har också noterat längsta replik per uppsats. För att få något jämförelsematerial har jag gjort motsvarande undersökning på text ur några ungdomsböcker (Gripe 1981, Jacobson 1974, Wernström 1966) sammanlagt 36 sidor jämnt fördelade över böckerna. Två noveller (Nilsson 1980) har jag undersökt i deras helhet.

I det följande kommer jag att diskutera återgivandet av tal i uppsatserna med avseende på förekomst och formella aspekter, funktion i berättelsen och förhållandet till talspråk.

5.1.1 Direkt anföring

Modernare grammatiker, t ex Thorell, skiljer på tre anföringstyper: direkt, indirekt och dold anföring (Thorell 1973 § 431). Detta är också det vanligaste i tysk och fransk tradition. I England har Norman Page i *Speech in the English novel* (1973) räknat med inte mindre än åtta kategorier, där den första motsvarar direkt anföring och kan ses som en bastyp och övriga utgör variationer på indirekt och dold anföring samt blandformer. En översikt ger Liljestrand (1983:6–13).

I uppsatsmaterialet har jag excerperat alla ordagranna citat av yttranden som verkligen utsägs, med eller utan anföringsuttryck och anföringsmarkering. Det innebär att tänkta repliker, även om de har formen av direkt anföring: ”— Nu börjar det, tänkte jag.” inte är medräknade. Repliker som återges ordagrant inne i en tankesekvens har inte heller räknats: ”Han kom ihåg att hon sagt: — Nu får det vara slut! när de träffades förra veckan.” Denna senare typ är ovanlig i uppsatserna medan de tänkta replikerna däremot förekommer relativt ymnigt.

5.1.1.1 Förekomst och ranggrupp

Bland de 108 berättande uppsatserna förekommer direkt anföring i knappt hälften, 52 stycken. Översikten i tabell 8 visar i absoluta tal hur uppsatser med någon form av direkt anföring fördelar sig på ranggrupp, årskurs och kön. Uppsatser av *inramningstyp* inom grupperna noteras inom parentes.

Tabell 8 Antal uppsatser med direkt anföring fördelade på ranggrupp, ålder och kön

Rang- grupp	Åk	7			9			11			2 ² + 2 ³	
		F	P	Tot	F	P	Tot	F	P	Tot		
3		5	4	9 (2)	5	5	10 (5)	4	6	10 (5)	5 + 5	29
2		5	2	7 (3)	4	1	5 (4)	3	3	6 (4)	4 + 2	18
1		1	–	1 (1)	4	1	5 (1)	2	–	2 (–)	1 + 1	8

I varje ranggrupp finns totalt tolv uppsatser per årskurs. Tabellen visar att förekomsten av direkt anföring är ett högbetygsdrag i alla årskurser, något som kanske förvånar en svensklärare som tagit sig igenom sida upp och sida ner med till synes ändlösa dialoger i sina elevers uppsatser. Att man inte spontant kopplar ihop dialoganvändning med hög kvalitet på uppsatsen beror sannolikt på att sättet att hantera direkt anföring växlar både mellan individer och åldersgrupper. Tabellen visar också att bruket av direkt anföring är mycket jämnt mellan flickor och pojkar i den högsta ranggruppen medan det i de lägre ranggrupperna överväger hos flickor. I skillnaden mellan årskurserna kan också en aspekt på språkutveckling ligga och det kan därför vara intressant att notera fler gruppdata om användningen av direkt anföring innan jag försöker precisera skillnader mellan typiska repliksekvenser inom olika årskurser.

Tabell 9 och 10 visar andelen ord i direkt anföring i procent av uppsatsernas textmassa samt hur långa replikerna är i genomsnitt. Ranggrupp 3 redovisas för sig gentemot värden för totalmaterialet. Eftersom ranggrupp 2 och 1 innehåller så få uppsatser med direkt anföring har jag inte ansett det meningsfullt att här särskilja dem. Värden för inramningsuppsatserna anges inom parentes.

Tabell 9 Andel ord i direkt anföring i procent av hela antalet ord i uppsatser med direkt anföring. Fördelning på ranggrupp och ålder

Rang- grupp	Åk 7	Åk 9	Åk 11
3	17,9	13,2	13,5
1–3	16,6 (16,5)	14,1 (16,3)	11,3 (7,6)

Andelen ord i direkt anföring är störst i uppsatserna från åk 7 och lägre men utan inbördes skillnad för de båda övriga åldersgrupperna i ranggrupp 3. En antydning om att dialogandelen sjunker med stigande ålder hos författarna ger siffrorna, som väl att märka gäller endast de uppsatser där dialog alls förekommer. Som den förra tabellen visar är dessa uppsatser ungefär lika många i alla årskurser. Vad som tycks utvecklas med åren är alltså ett mer återhållsamt bruk av dialoginslag. Man kan hävda att tendensen i tabell 9 framför allt beror på att de äldre elevernas väsentligt längre uppsatser ger den lägre procentandelen direkt anföring utan att själva replikhanteringen behöver ändras. En jämförelse med repliklängd kan vara intressant som en ytterligare belysning av vad som i själva verket händer med elevernas sätt att arbeta med direkt anföring genom skolåren.

Tabell 10 Antal ord per replik fördelade på ranggrupp och ålder

Ranggrupp	Åk 7	Åk 9	Åk 11
3	8,9	10,9	13,8
1-3	8,0 (6,6)	11,3 (13,5)	12,1 (11,3)

Medan det relativa antalet dialoguppsatser alltså ligger fast samtidigt som mängden direkt anföring i dialoguppsatserna minskar visar sig nu replikerna bli i genomsnitt 30 % längre i uppsatser skrivna av äldre elever. En ofrånkomlig följd av detta är att det genomsnittliga antalet repliker per dialoguppsats också måste sjunka avsevärt genom årskurserna. Men inte bara relationen mellan direkt anföring och annan text ändras utan det tycks också inträda faktiska förändringar inom replikerna. En intressant aspekt är om dessa har att göra med replikernas funktion i uppsatserna, något som jag återkommer till i avsnitt 5.1.2.

Innan jag exemplifierar replikanvändningen i uppsatserna får ytterligare några siffror (tabell 11) belysa en företeelse som antagligen har betydelse för det intryck replikerna gör på läsaren, nämligen mängden anföringsverb. Jag har noterat samtliga uttryck i anföringssatsen som uttryckligen har "säga"-funktion, alltså även typen "— Jag kommer, skrattade hon" men däremot inte konstruktionen "— Jag kommer. Hon vände sig om med ett beslutsamt leende".

En översikt över andelen anföringsuttryck i förhållande till antalet repliker visar karakteristiska skillnader mellan elevers sätt att låta direkt anföring beledsagas av "säge-ord".

Tabell 11 Andel repliker med anföringsverb i procent av antal repliker fördelade på ranggrupp och ålder

Rang-grupp	Åk 7	Åk 9	Åk 11
3	26,4	69,6	54,3
1-3	28,1 (42,9)	77,3 (49)	39,7 (59,3)

Det visar sig att sjuorna i genomsnitt bara låter var tredje replik åtföljas av anföringsuttryck medan ungefär två tredjedelar av replikerna i nior-nas uppsatser följs av någon form av "säge-ord". Man kan spekulera över varför skillnaden är så pass stor. Det är nämligen inte så att skillnaden går att hänföra till en eller annan uppsats utan förhållandet gäller för de allra flesta dialoguppsatserna inom årskursen. En hypotes är att yngre elevers dialog är mera "naivt imiterande" (Liljestrand 1983:31) det avlyssnade talspråket och därför framförs utan anföringsuttryck, en annan att de kortare replikerna gör anföringsuttryck överflödiga. Det kan också förhålla sig så att den direkta anföringens funktion ändras i äldre elevers uppsatser och att behovet av anföringsord därför ökar. Detta kunde vara fallet om replikerna av olika skäl spreds över uppsatsen och inte ingick i en koncentrerad replikväxling. Om den direkta anföringens funktion huvudsakligen vore att föra handlingen framåt skulle kanske behovet av anföringsord öka. Det är lockande att tänka att den lägre andelen anföringsuttryck i texterna från åk 11 har att göra med språklig mognad och medvetenhet om värdet av variation.

5.1.2 Direkt anföring — funktion i uppsatsen

Följande översikt visar huvuddragen av de funktionella aspekter som kan läggas på bruket av direkt anföring i berättande text. (För en fylligare framställning se Liljestrand 1983 kap 3.3.)

A Direkt anföring och *textbegrifflighet*:

- 1 textextern funktion (nödvändig för att läsaren skall kunna förstå texten)
- 2 textintern funktion (nödvändig för textens uppbyggnad och personernas agerande och dessutom för läsaren)

B Direkt anföring och *textinnehåll*:

- 1 innehåller *information* om personer/relationer, händelser, tid, plats, miljö
- 2 utlöser *handling* genom att påverka, fördröja, hindra

- 3 visar *interaktion* mellan agerande personer, agerande person och läsaren

C Direkt anföring och *stilistisk* effekt:

- 1 skapar närhet/avstånd
- 2 anger objektivitet, autenticitet

Uppdelningen vill spegla de nivåer en analys kan arbeta på. Vissa funktioner på en nivå är emellertid i praktiken knutna till bestämda funktioner på andra nivåer. Sålunda är monologiska repliker i regel uttryck för interaktion mellan talaren och läsaren och som sådana huvudsakligen textexterna. Dialektala uttryck kan ge information om den talandes person och kanske sociala status men framför allt ha en bestämd stilistisk effekt. Funktionsaspekterna liknar ett system med kinesiska askar snarare än en hierarkiskt ordnad analysmodell.

För att få en uppfattning om vilka funktionella skillnader som döljs bakom siffrorna över direkt anföring i elevuppsatserna kommer jag att gå igenom ett antal representativa replikavsnitt i uppsatsmaterialet ur framför allt funktionsaspekterna A och B i översikten ovan. Genomgången utmynnar i en diskussion kring hur ungdomar i olika årskurser använder direkt anföring och hur några ungdomsboksförfattare gör.

Ur följande uppsats (A 1074) skriven av en flicka i åk 7 har samtliga repliker excerperats. Snedstreck // betecknar korta berättande/beskrivande avsnitt mellan replikerna, streckning – – – – längre textavsnitt. Replikerna har för enkelhetens skull numrerats.

- 1 — Har du en cigg? – – – – (Jonte)
- 2 — Vart ska vi gå'rå (Kenta)
- 3 — Äh neråt centrum-hållet // (Jo)
- 4 — Du Kenta, vet du om att Janne tänker börja sniffa. (K)
- 5 — Va? Sniffa? // (K)
- 6 — Ja, uppe vid gamla skolan i kväll. Du fattar väl att om du inte gör det kommer du att åka ut ur gänget så det bara dundrar om det. // (Jo)
- 7 — Janne vill att . . . du skaffar grejer till det i stället för öl. (Jo)
- 8 — Det kan jag inte // (K)
- 9 — Ta't lugnt vetja! Jag kan skaffa grejerna om du vill. (Jo)
- 10 — Bra. (K)
- 11 — Men du, kommer du ikväll. (Jo)
- 12 — Jag tror det. – – – – (K)
- 13 — Va, ska du inte ha mer? (Janne)
- 14 — Näe. (K)
- 15 — Jag ska hem. (K)
- 16 — Nu när det är som allra bäst. Nu kan du aldrig få det bättre. (Ja)
- 17 — Jag ska hem. (K)

Den direkta anföringen i uppsatsen är uppdelad i fyra sekvenser med berättande och beskrivande text emellan. Den omfattar tre scener:

- samtalet på skolgården mellan Kenta och Jonte (replik 1–3),
- samtalet på stan mellan samma personer (replik 4–12),
- samtalet på kvällen vid gamla skolan mellan Kenta och Janne (replik 13–17).

Att det verkligen är befogat att tala om scener märks när replikerna isoleras och man som läsare finner att enkla regianvisningar skulle räcka för att göra samtalen spelbara. Samtliga repliker är textinterna, dvs de riktar sig inte i första hand till läsaren utan behövs för att motivera personernas agerande och berättelsens handling. Replikernas följd överensstämmer med handlingens kronologi.

Replik 1 står ensam. Med hjälp av kontexten fyller den funktionen av att markera den sociala ställningen mellan pojarna. Det är Kenta, den yngre av de två och den för vilken gänget är oerhört viktigt, som tillfrågas om en cigarrett och står till tjänst både med den och tändsticken. Språkhandlingen är en fråga som utlöser en handling. Denna första replik kommer ungefär mitt i uppsatsen, sedan författaren låtit huvudpersonen Kenta framträda i inre monolog och sedd med den allvetande berättarens ögon. Den direkta anföringen låter läsaren komma ytterligare in på huvudpersonen.

Även nästa sekvens, replik 2–3, markerar den sociala rangordningen i fråga-svarrelationen. Liksom i replik 1 markeras grupptillhörigheten via ordval, *cigg*, *Äh* och morfologi *gå rå*. Anpassningen till ungdomsspråket är modest men tydligt kontrasterande mot omgivande text.

Den tredje sekvensen är uppbyggd i fyra avsnitt: replik 4–6, 7–8, 9–10, 11–12. Replik 4 är en motsvarighet till dramatikers exposition, en sorts förgrundsreplik, där ämnet för samtalet presenteras. Till formen en fråga är den dock funktionellt en information till samtalspartnern (och läsaren). Den följs av en reaktion i replik 5. Den sjätte repliken informerar om plats för händelsen och påminner om den sociala hierarkin mellan de agerande.

De följande två replikerna är handlingsinriktade: nr 7 kan ses som en konsekvens av föregående samtal och nr 8 är ett hinder för utförandet av handlingen. Replik 8 markerar också ett brott mot den sociala konventionen i gänget (ledaren skall man inte säga emot). En konflikt markeras på detta sätt. Den biläggs visserligen strax i nästa samtalstur och överenskommelsen bekräftas. Replikerna 11–12 är åter inriktade på handling, den här gången tillsammans med en bekräftelse. Båda får ses som en konsekvens av den föregående konfliktrisen.

Före nästa sekvens av direkt anföring har berättaren ordet och skildrar både den yttre handlingen, sniffningen på kvällen, hur Kenta känner sig samt hur han slutligen bestämmer sig för att gå. Replikerna 13–17 är en verifiering av vad författaren redan sagt. Replikerna 13 och 16 är handlingsinriktade, avsedda att påverka, medan svaren avvisar dessa försök.

I samtliga fall, utom i replik 1 där svaret på frågan ges i relationen följer samtalet vanliga regler för turtagning (Liljestrand 1983:125 ff, Anward 1983, kap 6). Vi möter avsnitt med fråga — svar, uppmaning — avvisande/bejakande, påverkan — reaktion. Dialogen blir därigenom mycket väl sammanhållen. En stor del av uppsatsens handling förs fram i dialogen mellan pojkar. Huvudtemat t ex, att gängets ledare skall börja sniffa och väntar sig lydnad av övriga gängmedlemmar och särskilt av berättelsens huvudperson, anslås i replikens form. Den direkta anföringen uppgår till ungefär 15 procent av den totala textmassan. Även utan att läsa hela uppsatsen kan man hävda att det är en skicklig skribent som i denna relativt ringa del av texten lyckats skissera så stor del av berättelsens kärna.

Detta sätt att arbeta med direkt anföring är ovanligt i åk 7. Det är emellertid en god illustration av hur repliksekvenser kan fungera i berättande text. Ett vanligare sätt att använda direkt anföring i åk 7 exemplifieras av följande repliksekvens. Det är två pojkar som träffas på sommarlov och börjar med att fundera över vad de skall göra varvid följande samtal utspelas i uppsats A1081, skriven av en pojke.

- Hej! Vad ska vi göra idag?
- Jag vet inte.
- Du skulle vi inte kunna resa någon stans. pappa har lovat mig att jag skulle få pengar till en resa.
- Min pappa har lovat mig samma sak.
- Var tycker du vi ska resa!
- Vet inte. Jo förresten!
- Vi kan väl åka till England.
- Ett utmärkt förslag! — — —
- Imorgon kl 7.30 åker ni. — — —
- Hejdå! Var försiktiga.
- Hejdå!

Detta samtal kan kallas kondenserat (Nøjgaard 1975). Med uttrycket avses att det ursprungliga samtalet återges i en sorts sammandrag men ändå i form av direkt anföring. Man kan också beskriva det som en disharmoni mellan innehållets vikt och de repliker som används. Engelsresan bestäms raskt och föräldrarnas ordande i frågan återges i

replik 9 och 10, den senare för trovärdighetens skull fälld av mamman! Replikerna är textinterna och själva interaktionen i pojkarnas samtal iakttas troget. Handlingsinriktningen, att *enas* om resan till England som uppsatsförfattaren därefter kan berätta om, är konsekvent.

Att återge samtal i kondenserad form innebär att författaren ekonomiserar med sina ord på bekostnad av trovärdigheten. Informationstäta repliker som bär upp en del av handlingen som exemplen ur uppsats A1074 är ett annat uttryck för "verbal economy" (Liljestrand 1983:58 efter Page). Motsatsen kan återgivandet av det sociala småpratet sägas vara, dvs språkets faktiska funktion lyfts fram i repliker om sådant som är känt för båda samtalsparterna och som därför vore redundant information om den inte tjänade till att belysa sociala konventioner. Yngre elever provar ofta att i detalj imitera samtal med alla redundanser men har svårt att hålla fast vid samtalsfiktionen som i detta telefonsamtal (A1083, pojke åk 7):

— 13427

— Hej! det är Peter. jag undrar om du inte skulle kunna komma över till mig under helgen?

— Vänta lite! jag ska bara fråga mamma.

— Mamma! Peter ringde och frågade om jag inte skulle kunna komma över till honom under helgen?

— Det kan du väl få.

— Ja fick. Hej då!

— Hej då.

Hela samtalet, och speciellt upprepningen med tempusväxling i frågan till modern, visar att författaren har situationens krav klara för sig men inte de adekvata språkliga uttrycken. Till samtal i telefon återkommer jag i avsnitt 5.3.1.

Ytterligare ett sätt att arbeta med direkt anföring i åk 7 skall nämnas. Ett fåtal skribenter försöker sig på att återge ett tankeflöde och låter då direkt anföring växla med olika former av dold anföring utan att kronologin eller tankekedjan bryts. Följande avsnitt belyser tekniken som med större framgång odlas av äldre uppsatsförfattare (A1092, pojke):

1 — Lars, sitter du och drömmer.

2 Nää.

3 Jävla käring kan hon aldrig hålla käften.

4 Nu sticker jag!

5 Lars, var ska du

6 — Jag ska till tandläkaren.

7 Skönt nu slipper man hennes / . . /

Mening 2, 4 och 5 bör tolkas som direkt anföring även om markering saknas. Tekniken har litterära möjligheter men är inte lätt att behärska — inte bara för att det kan bli svårt för läsaren att hänga med utan också för att författaren gärna förlorar sig i talsituationer som är svåra att ta sig ur. Den citerade uppsatsförfattaren låter sin huvudperson lämna lektionen, men med samma berättarteknik har han åtskilligt besvär med att föra handlingen framåt i tiden och får tillgripa serietidningsmarkeringar typ "(Tio minuter senare.)" och "(På vägen dit.)".

I åk 9 får dialogen mindre utrymme medan replikerna blir längre som framgår av tabell 9 och 10. Får de också en annan funktion än i de yngre elevernas uppsatser eller beror förändringen kanske på ämnesinriktning?

En del av förändringen kan förklaras med val av tolkningstyp. Inramningsuppsatserna är väsentligt fler i åk 9, 14 stycken mot 9 i åk 7, och i dessa yppas möjligheterna till ett replikskifte mellan lärare och elev, vilket i regel inskränks till ett fåtal repliker. Niornas uppsatser är betydligt oftare skolinriktade än sjuornas och detta förhållande leder till att det är skolsamhällets typ av replikväxling som efterliknas — mycket ofta i form av frågor eller tillrättavisningar från läraren och korta elevreaktioner. Det är också färre talare som gör sig hörda i uppsatserna från åk 9, 46 stycken för samtliga uppsatser med någon form av direkt anföring mot 60 i åk 7. Detta är givetvis något av förklaringen till den lägre andelen ord i direkt anföring men inte nödvändigtvis till de längre replikerna. Ett faktum är dock att om man undersöker vem som fäller den längsta repliken i uppsatserna så finner man att läraren gör det i samtliga fall med skolanknytning medan det inte alltid är den vuxne som talar längst sammanhängande i andra uppsatser där en ung och en vuxen agerar. Möjligen kan detta anföras som belägg för att skribenterna lyckats fånga en del av verkligheten i sättet att hantera direkt anföring!

Men det går också att urskilja skillnader i den direkta anföringens funktion mellan uppsatser från åk 7 och 9. Mest påfallande är att ingen uppsats i ranggrupp 3 i åk 9 innehåller samtalsimiterande dialog av den typ som förekom i uppsats A1083. Däremot gör replikväxlingarna ofta ett realistiskt intryck. Interaktionen mellan elev (E) och lärare (L) informerar t ex läsaren om de agerandes roller i följande sekvenser från uppsatser i åk 9:

— Åja! Nog finns det några fler kommuner, va? (L)

— Jag är inte klar än. (A2037, flicka) (E)

— Hur löd Arkimedes princip? — — — (L)

— Unge herr Markus får börja följa med på lektionerna! (L) (A2038, flicka)

I följande excerpt finner vi ett annat sätt att utnyttja replikväxlingen. Uppsatsen är skriven i tredje person med en författarperson som vet allt vad huvudpersonen känner och upplever. Replikerna är spridda över uppsatsen med berättande beskrivande text emellan. Av den framgår att den kamrat som saknas i skolan och som läraren frågar efter är död.

- 1 — Vilka är frånvarande — — — (L)
- 2 — Vem är det som ska sitta där? // (L)
- 3 — Mikael // (E)
- 4 — Mikael var ganska påtänd i fredags va? // (E)
- 5 — Var är han då? — — — (L)
- 6 — Jamen var är handå? // (L)
- 7 — Jag vet inte. (A2040, flicka)

Replikerna är frågor och svar av ganska trivial natur utom när det gäller replik 4 som visar sig vara nyckeln till hela berättelsen. Den är frågeformad men fungerar som information till läsaren samtidigt som den är en nödvändig förutsättning för författaren/berättaren att få uttrycka huvudpersonens tankar. Utom att övriga repliker visar den formella och likgiltiga interaktionen mellan elev och lärare (en vikarie i det här fallet) fungerar de just genom att lyftas fram som en illustration av det obegripliga som en kamrats död genom olyckshändelse innebär för huvudpersonen. Därmed verkar replikerna — hur realistiska de än är — stiliserade. Liljestrand diskuterar begreppet stilisering och menar att detta innebär en medvetet talspråksfrämmande direkt anföring. Stildraget kan beskrivas som en skala vars ena pol är det lyriskt-retoriska uttrycket och andra det knappa, ekonomiserande uttrycket i den isländska sagan (s 27–32). Han framhåller också att generella bedömningar av stilisering knappast kan göras, eftersom kontext, syfte osv har betydelse i det enskilda fallet. I det uppsatsexempel jag anført anser jag att skribentens sätt att använda den i verkligheten mycket korta och triviala replikväxlingen pekar på en medveten strävan efter fördjupad språklig innebörd.

I hela uppsatsmaterialet finns det bara en uppsats, skriven av en elev i åk 9, som helt och hållet bygger på direkt anföring. Den är av inramningstyp och sedan väl skolramen är etablerad med hjälp av dold anföring, som tillåter berättelsens jag att tänka tillbaka, förs handlingen framåt genom direkt anföring. Det påpekas t o m i texten; ”Jag kommer precis ihåg morfars och Fias dialog.” (A 2043, pojke)

I författarens/berättarens ställe träder en av de agerande personerna, en morfar, som i direkt anföring återger en spökhistoria, vars sanningshalt prövas i uppsatsens senare del. I de korta berättande partierna

utanför den direkta anföringen är berättaren tillika en av de unga huvudpersonerna. Författarpersonen är helt dold bakom sina diktade gestalter. Uppläggningsen påminner starkt om vissa ungdomsböcker av mysterietyp där den vuxnes långa repliker fungerar som en sorts exposition vilken i sin tur utlöser handling från den yngres sida. Kronologin följs väl. Vissa smärre hinder för handlingens fullföljande undanröjs, målet uppnås och visar sig vara något helt annat än vad läsaren och huvudpersonen föreställt sig. Berättelsen slutar med en "utvärdering", som fyndigt bäddar för en återkoppling till ramsituationen:

— Du din dumskalle, sade jag till morfar.

— Pelle, spotta genast ut tuggummit. Magisterns ord kom som nålar i öronen.

Hos äldre elever utökas repertoaren för direkt anföring något. I den samlade repliksekvensen i följande exempel (A3020, flicka åk 2²) får huvudpersonen och läsaren information om det centrala problemet i uppsatsen. I fem repliker samtalar far och son om var sonen skall bo efter föräldrarnas skilsmässa. Den berättande texten före repliksekvensen har återgivit föräldrarnas beslut men huvudproblemet för sonen preciseras i replikväxlingen.

1 — Mats, det är klart att du får välja vem du vill bo hos. Om du vill bo hos mig eller mamma. //

2 — Jo, jag sa att du får välja vem du vill bo hos, mig eller mamma.

3 — Jaha,

4 — Men varför kan ni inte bo ihop som vi gjort förut? Jag vill inte skiljas från någon av er förstår du väl.

5 — Men snälla Mats. Du förstår väl att vi ska bara prova ett tag och se hur det går. Tänk nu över på vad jag har sagt. Nu kan du gå och göra dina läxor, så pratar vi mer om det här när mamma kommer hem.

En kondenserad dialog av annan typ än den tidigare exemplifierade presterar en elev i åk 2². I uppsats 1081 från åk 7 förkortades ett skeende, som i verkligheten måste ha krävt åtskilligt resonering, och kondenserades i ett fåtal repliker. Den äldre eleven däremot generaliserar i en repliksekvens föräldrarnas synpunkter på hennes yrkesval.

Interaktionen mellan Eva och hennes föräldrar påminner Eva (och informerar läsaren) om faderns sociala ambitioner för dotterns räkning och dotterns annorlunda syn. Replikväxlingen framstår som ett typsamtal och informationen till de deltagande (och läsaren) gäller inte yrkesfunderingar som sådana utan underliggande värderingar. Handlingsin-

riktningen i flera av replikerna, där föräldrarna försöker påverka dottern, leder inte till "rätt" handling. Hela replikavsnittet i uppsats A3022, skriven av en pojke, åk 2², återges här.

- Hej Eva. Hur har du haft det i skolan idag.
- Så där.
- Har du några läxor?
- Nej, du vet själv att vi inte har några läxor under helgerna. //
- Har du haft några prov idag.
- Nää. Men på fredag ska vi biologiskrivning.
- Då får du plugga hårt i fall att du vill bli något. Har du sett alla som sitter nere på torget och dricker öl, va? Va fan ska det bli med dem?
- Kom och ät nu. Ni står alltid och grälar om Evas skolgång. Det är så klart att vår Eva är duktig i skolan. Det har hon fått ifrån mig. Jag var jätteduktig i alla ämnen. Särskilt i matte och fysik.
- Ja ja., det räcker nu. Vad ska du göra i kväll Eva? Det är jättebra på TV.
- Jag ska tänka framåt.
- Bra Eva. Sjukvårdsbiträde eller läkarsekreterare. Det skulle passa dig precis.
- Nej, inte på det. Något annat. Nu går jag in i mitt rum. Tack för maten.

Dialogavsnittet i denna uppsats är det procentuellt längsta bland alla gymnasieuppsatser och det är därför inte konstigt att också det centrala problemet presenteras i direkt anföring. Till skillnad från förhållandet i uppsats A3020 med likartad problempresentation är inte problemet nytt i den här uppsatsen — det har tidigare refererats i form av inre monolog. Replikväxlingen fungerar som illustration och generalisering.

Samtalsimiterande dialog finns i åk 2² endast i en uppsats vilken tillhör ranggrupp 1, den lägsta. Mer än hälften av de uppsatser som innehåller dialog i åk 2² återger mellan en och tre repliker. Det verkar alltså som om äldre elever arbetar mera medvetet med direkt anföring än yngre. Intrycket förstärks vid ett studium av replikanvändningen i resten av uppsatserna från åk 11, nämligen dem från åk 2³. Ingen repliksekvens är samtalsimiterande. I ett fall, A4005, återges uppsatsens centrala handling genom direkt anföring, där de textinterna och huvudsakligen handlingsinriktade replikerna informerar dels om följderna av handlandet, dels om de sociala relationerna mellan de agerande.

Ett nytt sätt att hantera repliker dyker för första gången upp i dessa äldre elevers uppsatser, nämligen två fall av s k sammansatt replik. Därmed avses repliker som är konstruerade så att även motpartens svar framgår (Liljestränd 1983:121).

- Förlåt jag hörde inte frågan.
- Jaså. Nej det vet jag inte. (A4014, flicka, åk 2³)
- Vad jag tuggar på? Ett ögonblick, jo det stämmer. Ursäkta mig, det var i ren tankspriddhet jag glömde spotta ut det innan lektionen. (A4010, pojke, åk 2³)

Det är i båda fallen lärarens fråga och kommentar som utesluts — bara elevens svar återges. Båda uppsatserna har utformats som inre monolog, där huvudpersonens tankar flödar fritt. I den direkta anföringen fortsätter huvudpersonen att dominera scenen och vara den som kontrollerar handlingen. Uttryckssättet kan jämföras med den tidigare citerade uppsatsen från åk 7, A1092, där direkt anföring också interfolierades med inre monolog och där författaren hade svårigheter med berättarperspektivet. De äldre eleverna lyckas ge sina huvudpersoner det suveräna greppet över situationen.

5.1.3 Direkt anföring och funktion i uppsatsen — en sammanfattning

Direkt anföring skapar omväxling i en framställning och innebär alltid någon form av avvikelse från texten runtomkring. I den bemärkelsen är dess funktion alltid stilistisk. Textintern/textextern uppgift, informations- handlings- eller interaktionsfunktion är alla underordnade den stilistiska funktionen för den som analyserar texten som helhet. Därmed är egentligen redan sagt att spännvidden för den direkta anföringens alla uttrycksformer är sådan att det är svårt att uttala sig om funktionen i stort. "Enligt min mening är spännvidden och kvalitetsskillnaden för stor för att man generellt skall kunna tilldöma den direkta anföringen vissa bestämda effekter" (Liljestrand 1983:132). Liljestrands genomgång gäller dock professionella författares verk. I fråga om elevtexter kan man åtminstone delvis resonera annorlunda. För det första är uppsatserna kvalitetsgraderade och även om betygssättningen inte i första hand gäller hanteringen av direkt anföring så ingår replikanvändningen i helhetsbedömningen. För det andra kan en genomgång av elevtexter ha vissa pedagogiska poänger som motiverar att den alls utförs. När jag sammanfattar mina iakttagelser av direkt anföring i uppsatserna för jag också in kvalitetsaspekterna i diskussionen.

De rent samtalsimiterande repliksekvenserna är vanliga hos yngre elever — längre upp i årskurserna finner man denna dialogtyp i uppsatser med låga betyg. Det verkar alltså som om ökande mognad, beläsenhet, skrivvana eller skolans skrivundervisning påverkar elevens sätt att i skrift efterlikna talat språk. En nyckelfråga i sammanhanget är naturligtvis vad i det naturliga talet som, överfört till skrift, ger intryck av

autenticitet utan att ligga på bandupptagningens nivå (se vidare avsnitt 5.3). En sådan diskussion kan säkerligen föras med unga skribenter även om det inte är möjligt att presentera en lista på sätt att överföra tal till skrift. En springande punkt är själva insikten att skrift inte primärt är nedskrivet tal.

Handlingsinriktade repliksekvenser där dialogtiden är lika med den verkliga tiden är i regel bättre än kondenserat replikskifte. Därav följer att en växling mellan dialogavsnitt och berättande/beskrivande partier är något att sträva efter hellre än långa repliksekvenser. Kondenserad direkt anföring bidrar mindre till känslan av närhet mellan text och läsare än direkt anföring normalt gör. Även sådana synpunkter förtjänar att framhållas i undervisningen.

Interaktionsavsnitt, där småprat mellan människor är centralt, blir mest lyckade om någon speciell aspekt betonas. Vi har sett exempel där huvudsyftet med interaktionen varit att klargöra sociala roller eller attityder. Att återge småprat där ämnet är ointressant, men där samhörigheten mellan människor är viktig, ställer stora krav på författaren. Det förefaller som om många yngre elever lockas att försöka och då möter väsentliga svårigheter bl a med att ta sig ur replikavsnittet.

De elever som är återhållsamma med direkt anföring väljer ibland att sprida replikerna över uppsatsen. Mest lyckat tycks detta vara om replikerna ändå kretsar kring samma tema.

5.2 Anföringsuttryck

Alla huvudtyper av anföring kan kombineras med anföringsuttryck; för den indirekta anföringen gäller att ett sådant är obligatoriskt. Anföringsuttrycket har till uppgift att

- 1 ange att tal äger rum
- 2 ange vem som talar
- 3 ge tilläggsinformation som vilken roll repliken har i samtalet, dess innehåll, talarens attityd och syfte samt ge para- och extralingvistiska uppgifter (Liljestrand 1983:173).

Liljestrand diskuterar utförligt anföringsuttryckets funktion och stannar särskilt vid subjektfrågan, alltså på vilket sätt författaren anger vem som talar. Om talarna bara är två räcker det ofta med anföringsuttryck i de första replikerna och angivelserna kan ha form av nominaluttryck eller pronomen. När flera talare deltar i samtalet blir kravet på tydliga talarangivelser större om inte författaren låter replikerna fällas av ett

kollektiv i vilket fall anföringsuttrycket kan ange detta eller slopas helt. I dramatisk och scenisk dialog förekommer inte anföringsuttryck utan replikernas innehåll och samtalspartners reaktion vägleder läsaren. I prosadialog kan författarens möjligheter att ge tilläggsinformation i anföringsuttrycket och i relationen leda till att replikernas innehåll tunnas ut, något som flera forskare observerat och varnat för (a a s 177).

Också placeringen av anföringsuttrycket har betydelse för hur repliker uppfattas. Liljestrand menar att ett initialt placerat anföringsuttryck som avslutas med kolon lyfter fram repliken och ger denna större tyngd. Ett anföringsuttryck som delar anföringen kräver ofta att någon del av repliken upprepas för att sammanhanget för läsaren skall bli klart. Vanligast torde det vara att anföringsuttrycket placeras efter anföringen. Efter vilket system växlingen sker är inte undersökt.

Flera försök till semantisk kategorisering av anföringsverb har gjorts. Liljestrand bygger vidare på arbeten av Wieselgren och Wennerström och räknar med nio grupper baserade på semantiska kriterier. Han framhåller att kategoriseringen ändå blir grov bl a på grund av kontextens betydelse och det faktum att ett enkelt verb som byggs ut (ropa/ropade han argt) ger placering i olika grupper. Liljestrands indelning av anföringsverb återges här.

- 1 Verb som enbart betecknar att någon säger något (inquit-verb): *säga yttra*.
- 2 Verb som speglar växlingen i replikföringen (turtagningen) eller som placerar repliken som en länk i talkedjan. Dessa verb antyder inte ställningstagande till det sagda: *svara, börja*.
- 3 Samma som 2 men dessa verb uttrycker samtidigt ställningstagande till det sagda: *invända, medge*.
- 4 Verb som antyder innehåll och/eller syfte med yttrandet men som inte berör turtagningen. Hit hör också performativa verb: *föreslå, presentera; mjölka* (metaforiskt).
- 5 Verb som ger paralingvistisk information och som samtidigt anger attityd/känsla: *snäsa, ryta; storma* (metaforiskt).
- 6 Verb som inte ger paralingvistisk information men anger attityd/känsla: *hota, retas; gnistra* (metaforiskt).
- 7 Verb som ger paralingvistisk information men ej anger attityd/känsla: *mumla, ropa*.
- 8 Verb som inte är egentliga anföringsverb men som ger extralingvistisk information: *le, nicka*.
- 9 Verb som inte är egentliga anföringsverb men används som sådana utan att ge extralingvistisk information: *flöjta*.

(Liljestrand 1983:180)

I ett stickprovsmaterial, draget ur litterära texter, har Liljestrand funnit och kategoriserat 1234 belägg på anföringsverb och även excerperat olika typer av utbyggda anföringsuttryck. Om materialet är representativt får vi av detta en god bild av hur författare behandlar anföringsuttryck och därmed en bakgrund till studier av hur andra skribenter, t ex ungdomar mitt i sin skrivutveckling, arbetar.

I perspektivet av hur skrivande går till kan en undersökning av anföringsuttryck i elevuppsatser fokusera följande frågor:

- 1 skiljer sig elevers sätt att använda anföringsuttryck väsentligt från författares?
- 2 avslöjar användningen av anföringsuttryck något om elevernas skrivutveckling?

5.2.1 Anföringsverb — frekvens och typ

Antalet anföringsverb kopplade till direkt anföring är i hela uppsatsmaterialet bara 164 stycken. Dessa representeras av 20 stycken olika verb av vilka *säga* och turtagningsverben *fråga* och *svara* naturligtvis är de vanligaste. Uppställning i tabell 12 visar för varje årskurs frekvensen av de tre vanligaste verben i förhållande till samtliga förekommande anföringsverb inom årskursen samt de övriga verben ordnade efter semantisk kategori.

Tabell 12 Anföringsverb för varje årskurs. Procentandel och semantisk grupp

Kategori	Åk 7	Åk 9	Åk 11
Antal repliker totalt	185	110	73
1 säga	58,8	46,9	60,0
2 { svara	9,8	15,6	3,0
{ fråga	9,8	10,8	6,6
1	—	meddela	—
2	undra	komma från undra	upprepa
4	—	fortsätta	—
5	ryta	be	—
		väsa	—
		ryta	—
7	{ viska	snyfta	
	{ vråla	{ viska	{ ropa
	{ sluddra	{ mumla	{ skrika
	{ ropa, utropa	{ skrika	
	{ mumla, skrika		

Som översikten visar dominerar hos eleverna i textord räknat anföringsverb inom kategorierna 1, 2 och 7. Förhållandet är detsamma som hos vuxna författare (Liljestränd 1983:181). I det lilla uppsatsmaterialet syns också att eleverna i åk 9 arbetar med större variation bland anföringsverben än övriga skribenter. Turtagningsverben är också fler i niornas uppsatser trots att antalet talare är lägre, 46 stycken i åk 9 mot 61 i åk 7. Detta kan tala för att de äldre eleverna är mer uppmärksamma på kommunikationssituationen än de yngre och arbetar med direkt anföring på ett något annorlunda sätt än sina yngre kamrater (se även avsnitt 5.1.2 och tabell 9).

I det följande ger jag exempel på anföringsuttryck — både enkla och utbyggda — som på något sätt är representativa. De sex första belyser enskilda författares strävan efter *variation*. Anföringen är ersatt med (---).

(---) frågar Pernilla med andan i halsen. Pernilla viskade till Nellan som satt i samma bänk som hon, (---)

Han sa åt oss: (---) (A1073 fl åk 7)

(---) ropade en arg röst.

Men plötsligt kom Janne och sa: (---) (A1075 åk 7)

(---) säger magistern och tittar.

(---) mumlar Per-Oskar och skriver.

(---) meddelar han. (A2037 åk 9)

(---) skriker läraren.

(---) kommer som en oljad blix från Stefan (A2044 åk 9)

Det första hans pappa sa när Mats kom hem var. (---)

och Yngve upprepade. (---)

(---) sa Yngve (---) (A3020 åk 2²)

(---) säger Lasse och småler.

av magistern som säger: (---) (A3024 åk 2²)

Ojämförligt vanligast är att anföringsuttrycket placeras efter anföringen men exemplen ger prov på den variation som förekommer, både i placering av anföringsuttrycken och i val av anföringsverb vid den "normala" placeringen. Det är framför allt i högbetygsuppsatserna variationen är vanlig; mellanbetygsuppsatserna visar förkärlek för en konstruktionstyp. Sålunda har alla fyra replikerna i A2048 (betyg 3) anföringsuttrycken placerade före anföringen och av de sjutton replikerna i A1088 (betyg 3) har femton stycken anföringsuttrycken efter anföringen.

Då anföringsuttryck med sägeverb saknas kan anföringen ändå åtföljas av någon upplysning som antingen bör uppfattas som riktad till läsaren eller är till för att föra handlingen framåt. Exemplet är totalt sett få. Följande belyser den varierande funktionen.

(---) Det är Jonte som frågar.

Plötsligt hörs en ljudlig stämma: (---) (A1083 åk 7)

(---) så lät det från högtalarna. (A2059 åk 9)

(---) mamma ruskade på mig. (A1090 åk 7)

(---) Magistern slog linjalen i katedern och lät sedan frågan gå vidare.
(A2059 åk 9)

Att låta en person träda fram genom sina egna repliker brukar framhållas som den mest objektiva framställningsformen. Författarpersonen är helt dold. Mediets art kräver ibland anföringsuttryck bland vilka *säga* stör objektiviteten minst. Andra anföringsverb, t ex *ropa*, *ryta*, förutsätter närvaron av en tolkande författarperson eller berättare. Uttryck som beledsagar anföringen utan att innehålla sägeverb gör objektiviteten mindre: författarpersonen klarlägger för läsaren vad en bestämd replik innebär, är allvetande när det gäller vad de skildrade personerna uppfattar och kontrollerar vad repliken betyder för hela relationen. Objektiviteten förefaller alltså liten vid repliker utan anföringsuttryck men med annan åtföljande upplysning — eller, om man så vill, författarpersonens/berättarens närvaro är större än vid repliker med det enkla anförings verbet *säga*. Hur trovärdigheten hos ett citat kan ha samband med var anföringsuttrycket placeras diskuterar Cassirer (1979) i en uppsats med den talande titeln Objektivitet i nyhetstelegram — en fråga om anföringssatsens placering?

Begreppet objektiv om en framställningsform där direkt anföring dominerar kan dock diskuteras (se t ex Liljestränd 1983:132). Om bruket av direkt anföring i första hand ses som ett stilistiskt verkningsmedel är det kanske rimligt att ifrågasätta termerna objektiv/subjektiv framställningsform. Snarare torde problemet gälla berättarperspektiv, dvs vara en fråga om författarens närvaro i texten. Både den direkta anföringen som sådan och anföringsuttrycken liksom anföringsåtföljande uttryck utan sägeverb måste beaktas om bruket av direkt anföring i berättande text skall kunna värderas.

Endast en liten del av anföringsuttrycken i elevuppsatserna, mellan 17 och 23 procent över årskurserna, är utbyggda med något förtydligande tillägg. Ökningen med uppsatsförfattarens ålder är alltså ringa — däremot gäller generellt att de utbyggda anföringsuttrycken inte förekommer hos de svaga skribenterna.

5.3 Direkt anföring och talspråksdrag

Direkt anföring kan fungera som närhetsskapande och realistiskt stilmedel. Alltför nära anslutning till talspråk med återgivande av talets alla redundanser och störningar kan dock uppfattas som tröttsamt och ointressant av läsaren (Liljestrand 1983:69). Lakoff och Tannen (1981) framhåller att skriven litterär dialog kan kännas betydligt mer "riktig" än en transkription av autentiskt tal. Poängen för en skribent bör då vara att förstå vilka talspråksdrag som är "bra" att använda i skrift och vilka som inte är det. (Om förhållandet tal/skrift se avsnitt 6.2).

När det gäller professionella författare måste vi räkna med att dessa medvetet arbetar med talspråksdrag, men för elever är självklart den språkliga medvetenheten mycket lägre. Dels har de antagligen inte funderat över problemet, dels är de, åtminstone i grundskolan, förtrogna med endast ett ganska informellt skriftspråk där inslaget av vardagliga ord och satskonstruktioner normalt är stort. Desto intressantare är det att undersöka om graden av "talspråklighet" skiljer sig mellan relation och direkt anföring och vilka talspråksdrag som möjligen är exklusivt bundna till replikerna.

Vissa karakteristiska drag i talat språk är relativt lätta att efterlikna i skrift. Det naturliga talets många störningar är ett sådant. Tankekedjor som avbryts, antingen därför att samtalspartnern redan har förstått eller för att talaren tappat tråden eller blir överröstad är vanliga och kan efterliknas. Anakoluter, dvs ett semantiskt eller syntaktiskt brott mellan meningens början och slut, förekommer i tal och i återgivet tal liksom upprepningar och tvekljud. Andra syntaktiska egenheter som dubbla satsled (Pelle är inte dum, han inte), satsfläta (I morgon tror jag hon kommer), retoriska frågor eller utrop, ellipser och polysyndes är typiska för talat språk och kan skapa autenticitet i skriftet.

Fonologiska egenheter i en människas tal, betoning, uttal och taltempo kan vara svårare att härma men "egen" stavning och speciella bokstavstyper kan hjälpa till. Talspråkets vardagligare ordförråd med slang, småord (*väl, ju, liksom*) och morfologiska avvikelser (*vårat, gjortét*) är däremot något som de flesta människor är medvetna om och därför antagligen skulle ta till när de av olika skäl använder direkt anföring i skrift.

Ett problem för den som vill försöka urskilja talspråksdrag i skriftet språk är att tal och skrift på senare år närmat sig varandra under ömsesidig påverkan och att gränserna därför blir flytande. Forskarens eget språkbruk kan lätt bli den norm han eller hon följer. För undersökning av direkt anföring i berättande text kan dock kravet ställas att relation och repliker skall kunna skiljas åt på språkliga grunder om det

skall vara befogat att hävda speciellt talspråkliga drag i den direkta anföringen. Med andra ord: de egenheter i den direkta anföringen som klassificeras som talspråksdrag skall inte också förekomma (eller åtminstone vara avgjort mindre frekventa) i de berättande/beskrivande partierna.

5.3.1 Talspråksdrag i uppsatsernas repliker

Jag har gått igenom replikerna i uppsatsmaterialet för att få en uppfattning om talspråksdrag. Resultatet sammanförs under rubrikerna *störningar*, *fonologiska efterbildningar* och *ordförråd*. Grupperingen underlättar en jämförelse med Liljestrands studier av författares talspråklighet i direkt anföring — annars kunde en systematisering på syntaktiska och morfologiska grunder ha varit lika motiverad. Begreppet *differentiering* kommer också att beröras liksom typ av *samtalsimitation*. Redovisningen gäller förekomst inom årskurserna. Det verkar inte meningsfullt att göra några kvantifierande beräkningar.

Även med de reservationer för förhållandet direkt anföring/relation jag gjort är förtecknandet av talspråksdrag inte helt oproblematiskt. Ord som *väl* och *ju* används naturligtvis även i relationen men har tagits med i min förteckning i de fall de verkat situationsbundna och riktade till lyssnaren. Det faktum att elever ibland stavar mycket okonventionellt har också gjort det svårt att placera ord som *vell* och *ja* (för jag) i rätt grupp. Jag har dock inte tolkat dem som en talefterbildning. Ord som har starkt tycke av talspråk, *tjej*, *kille* t ex, används regelbundet också i relation och har inte tagits med även om de i den aktuella uppsatsen endast finns belagda i direkt anföring. Samma förhållande gäller *de/dem/dom*. Bruket av dessa pronomen växlar, i ett par fall även inom samma uppsats, men inte på något systematiskt sätt, dvs inte mellan direkt anföring och annan text. Elever är ofta osäkra på meningsbyggnad. En mening kan vara ofullständig utan att detta behöver vara ett tecken på medvetet avbrott. Endast i fall av säker systematisk avvikelse har jag tagit med exempel på avbrott.

I följande översikt har jag samlat de olika exempel på talspråksdrag jag funnit i elevuppsatserna, ordnade efter årskurs.

Även med hänsyn tagen till att andelen direkt anföring är mindre i åk 11, $2^2 + 2^3$, är skillnaden mellan yngre och äldre elevers talspråksanpassning betydande. De äldre utnyttjar skriftspråksnormen betydligt mer, eller om man så vill, försmår en anpassning till de talspråksformer som går ganska lätt att efterlikna i skrift. En förklaring till detta förhållande kan vara att en skribent med en viss skrivvana upptäcker att

Talspråksdrag i direkt anföring

Åk 7	<i>Störningar</i> äh . . . (tvekan) Hallå är det nån hemma? Hallå . . . (avbrott) ja nu har ni det här i läxa till i morron, alla latinska namnen (dubbelt satsled) Men du, kommer du ikväll. (dubbelt satsled)	<i>Fonologiska efterbildn.</i> näe jaa zzz (suck) vaa näå ettt ttuggummi INGRID !!! MICKE MICKE VAKNA	<i>Ordförråd</i> väl, vet du nudå, ju bergis skrälle cigg gå'rå ta't va vetja deppig tji kör till förresten så
Åk 9	äh . . . hm ähh eh nå . . . (uppfordran) va, vad (upprepn.) nja . . . (tvekan) jag vet inte . . . det är ingenting, jag menar jag har inget problem (omtagn.) Jag det det var jag menar inte var jag menar alltså jag måste hinna med bussen, du din dumskalle	!!! (tonläge) rrriing ha ha haa E-e-va ja-ag å-ångrar jaa mm du ???	åja va väl ta och sluta inte klok så att säga hejare knip va' ha'ru cigg ja visst ja spänn ju då skiter i tajt
Åk11	Åk 2 ²	nää	förstår du väl så där va jo, förresten brådis biblan
åk2 ³	". . . och Hippokrates trodde då / . . . /" (avbrott) ehe, jo	PIIIAAA!	väl äcklena skiter sticker va veck spak (samtliga ex från en uppsats)

experimenterande med dialogformen inte ger så stor utdelning när det gäller att göra uppsatsen spännande eller verklighetsnära. Det finns andra sätt än de rent talspråksefterbildande att ta till. Sådana tankegångar skymtar både hos Björck (1953) och Liljestrand (1983:23).

Som väntat är det anpassning till talspråksformer i ordförråd och morfologi som dominerar i alla åldrar. Ungefär hälften av orden tillhör gruppen uppmjukande småord: *väl, ju, så, då, va* och dit bör också samförståndsfraserna *vet du, förstår du väl, sådär* räknas. Förvånansvärt få är slangord. Bland dem är förkortningarna vanligast: *brådis, bergis, biblan, cigg, deppig* men reguljär slang förekommer också: *tji, spänn, knip* t ex. Bara två är ovanliga: *skrälle* (om en uppstoppad tiger) och *hejare*. Svordomar är mycket ovanliga i direkt anföring (men desto frekventare när texten återger tankeflödet hos huvudpersonen!).

Eleverna i grundskolan gör gärna fonologiska efterbildningar — allra vanligast genom bokstavsupprepning. Versaler, fråge- och utropstecken används också. Markeringarna är tämligen konventionella.

Försök att efterbilda talspråkets vanliga störningar förekommer. Tvekljud och tvekpauiser är vanliga i åk 9 både i kombination och var för sig. I åk 7 har jag bara funnit tre exempel. Avbrott är överhuvudtaget ovanligt. Bland de fåtaliga noteringarna finns det bara ett exempel som kan betecknas som äkta, dvs fortsättningen kan suppleras och talaren avbryter sig själv eftersom han redan är på det klara med det han frågar om: "Hallå är det någon hemma? Hallå . . . /Nej!" (A1086). Övriga avbrott är syntaktiskt fullständiga men markerade med tre prickar möjligen därför att tonläget avslöjar att en del ändå är osagt (Liljestrand 1983:36). Ett par uppsatsförfattare återger följderna av att planeringstiden för tal är kort och låter talarna upprepa och formulera om sina repliker:

"Jag det det var jag menar inte var, jag menar alltså jag måste hinna med bussen" (A2046).

"När det är ingenting jag menar jag har inget problem" (A2065).

Ingen gång avbryter två talare varandra i en repliksekvens eller talar i munnen på varandra. Inte heller hänger någon replik i luften eller tar någon talare upp en ny tanke utan att ha avslutat den tidigare.

Dubbelt satsled låter ett par goda skribenter i åk 7 sina personer konstruera:

"ja nu har ni *det här* i läxa till i morgon, *alla latinska namnen* på alla / . . ./" (A1073, kursiverat här)

"Men *du*, kommer *du* ikväll." (A1074)

Med *differentiering* avses att en replik anpassas till talarens personliga språkbruk och därmed hjälper till att karakterisera personen (Liljestrand 1980:69). Björck menar som tidigare nämnts att differentiering spelar en relativt liten roll som personkaraktistik. Att lägga t ex slanguttryck i en talares mun är på ett sätt karakteriserande men snarare för en viss grupp än en enskild individ. När en morfar får använda uttrycket ”*Dagsens sanning*” (A2043) och en prövad lärare ”hur vore det om du hörde på en *endaste gång*” (A2050) är detta också att tyda som språklig anpassning till en grupp. Många uppsatsförfattare är känsliga för skillnaden mellan elevens och den vuxnes språk — men några individuellt tecknade människor möter man inte i uppsatserna, i varje fall inte om man studerar personernas sätt att uttrycka sig.

Man kan hävda att genomgången av talspråksdrag i elevernas bruk av direkt anföring endast har stannat vid ytliga företeelser och detaljiakttagelser. Vilken anpassning till det naturliga talspråket har repliksekvenserna om vi ser till dem som hela textavsnitt? Delvis har jag berört detta i samband med funktionsgenomgången men ett par enligt min åsikt väsentliga tillägg bör göras. Följande korta samtal, båda förda i telefon, kan vara intressanta att jämföra.

Samtal 1 (A1081)

- 10470
- Hej, det är Uffe!
- Hej!
- Kan du komma till mig idag?
- Ja, det kan jag väl göra.
- Bra. Hejdå!
- Hejdå!

Samtal 2 (A1083)

- 13427
- Hej! det är Peter, jag undrar om du inte skulle kunna komma över till mig under helgen?
- Vänta lite! jag ska bara fråga mamma.
- Mamma! Peter ringde och frågade om jag inte skulle kunna komma över till honom under helgen?
- Det kan du väl få.
- Ja fick. Hej då!
- Hej då.

Båda samtalen återger vad som sades vid samtalstillfällena men skillnaderna dem emellan är värda att notera.

Samtal 1 är till formen ett mycket typiskt telefonsamtal mellan två barn. Efter identifierings- och hälsningsfraserna framförs ärendet, i det här fallet en fråga, som besvaras varpå den uppringande tar initiativ till att avsluta samtalet och avskedsfraser växlas.

I en artikel, Hello-Goodbye: Analysis of children's telephone conver-

sations har Janet Holmes jämfört barns och vuxnas sätt att samtala i telefon (Holmes 1982) Barns normer jämfördes med vuxnas (tidigare undersökningar bl a Schegloff 1968 och Schegloff & Sachs 1973) i fem avseenden:

a	b
opening (svar, öppningsfras).	callers first turn (den uppringandes första replik)
c	d
introduction first topic (ärendet framförs)	feedback (svar, återkoppling)
e	
closings (avslutningsfraser)	

De flesta barn följde vuxennormen i turerna *a–c* men många avvek från den i *d* och *e*. Vuxna tar ofta, sedan ärendet framförts, initiativ till att fortsätta samtalet, t ex genom att fråga om ytterligare uppgifter och inte bara svara på den uppringandes fråga. Denna typ av samtalsförlängning har en social funktion. Barn agerar vanligen inte på det sättet. För vuxna är avslutningen av ett telefonsamtal tvåledad: först en indikation på att samtalet närmar sig slutet (*OK, då säger vi så* eller liknande) och därefter avslutningsfrasen (*adjö, hej då*). Barn har svårare att klara den första, mindre medvetna delen av avslutningen men gör det lättare i samtal med nära vänner.

Samtal 1 är som vi ser typiskt och det är som sådant det har sitt berättigande i uppsatsen. Samtal, direkt transkriberade/överförda från tal till skrift, tillför den skrivna texten något värdefullt i den mån de är i något avseende typiska. Det karakteristiska för ett samtal kan ju vara uppbyggnaden av en sekvens likaväl som ett enskilt ord eller en vanlig störning — men för den skull behöver inte skribenten med bandspelarens exakthet återge varje detalj i samtalet. Det är när han försöker göra det resultatet blir vad jag kallat *samtalsimitation* (jfr avsnitt 5.1.2).

Samtal 2 ovan är ett exempel på imitation. Författaren, mån som han är om att vidarebefordra allt som sägs, har dock haft svårt att hålla fast vid telefonfiktionen när han skall återge samtalet med modern — det naturliga hade varit att ropa till modern och i så fall använda presensform (Peter ringer och undrar) eller låta Peter vänta i telefon före svaret "Ja fick". Därefter borde någon förberedelse till att avsluta samtalet komma från den uppringande (*vad bra, det blir kul* eller liknande) före det avslutande hejandet.

Sammanfattande kan sägas att direkt anföring i berättande text är ett högbetygsdrag och som sådant lika vanligt bland flickor och pojkar.

Experimentlusten när det gäller att återge tal verkar störst i åk 9. Ökad språklig medvetenhet kan vara ett skäl till att äldre elever försmårtalspråksanpassningen. Behovet av växling mellan direkt anföring och berättande/beskrivande avsnitt i texten är något som kan och bör behandlas i skolans skrivundervisning.

5.4 Språkliga mönster — direkt anföring i ungdomsböcker

En modern ungdomsbok innehåller mycket direkt anföring — det visar en snabb blick i vilken ungdomsbok som helst. Författare är också ganska medvetna om vikten av dialog, att det måste finnas repliker redan på första sidan och att återgivna samtal i någon mening skall "låta rätt" (Garme 1982). Flera uppger att replikavsnitten sällan planeras från början utan kommer "naturligt", "som det faller sig". Sättet att arbeta med direkt anföring varierar starkt mellan olika författare alltefter deras personliga stil men däremot tycks en och samma författare hålla sin "replikstil", t ex i användning eller uteslutande av anföringsverb och i tendensen till korta eller långa repliker. Det ligger ju inte något uppseendeväckande i denna iakttagelse men för den skrivundervisande läraren kan den vara ett memento.

Jag har gått igenom en del av dialogen i tre populära ungdomsböcker för att få en uppfattning om mängd och repliklängd: *De hemligas ö* av Sven Wernström (1966), *Ostraffad* av Gun Jacobson (1974) och *Agnes Cecilia. En sällsam historia* av Maria Gripe (1981). I varje bok har jag excerperat dialogen på var tionde sida (i Agnes Cecilia var femtonde), sammanlagt 36 sidor, och kunnat göra de iakttagelser som sammanfattas i tabell 13.

Tabell 13 Procentuell andel ord i dialog, antal repliker och anföringsverb samt antal ord per replik i tre ungdomsböcker

Bok	Ord i dialog, %	Antal repl	Antal anf verb	Antal ord/replik
De hemligas ö	27,5	45	31	16,4
Ostraffad	19,9	43	31	14,4
Agnes Cecilia	11,7	40	7	14,3

Översikten gör självklart inte anspråk på att visa något annat än hur dessa tre författare arbetar med att återge tal i direkt anföring i just dessa böcker. Sven Wernströms bok innehåller drygt en fjärdedel dialog. Det är en spännande och uppskattad bok för barn i de lägre tonåren. Att replikerna är så långa hör ihop med att de måste bära upp så mycket av

handlingen. Dessutom har den här boken ett idéinnehåll, ett budskap om människors livsvillkor, som fordrar utläggningar i lite längre repliker, ibland på bekostnad av trovärdigheten. Följande replik fällt t ex av en trettonåring (visserligen kallad Professorn):

”Det där är inte lätt att veta, sa Leif. Man måste skilja på vetenskap och skrock. Jag är bara intresserad av vetenskap. Det betyder sanna saker, erfarenheter. Alltså sånt som man kan pröva flera gånger och som är lika sant varje gång” (s 105).

En annan person får yttra följande:

”Vi måste rusta! sa Pär. Och jag tror inte på det där med pilbågar. Dom kan nog vara bra på avstånd, men om fienden skulle komma in i byn, så kan vi bara klara oss med svärd. Vi måste göra stadiga svärd som håller att slåss med!” (s 131)

Kanske speglar också hanteringen av direkt anföring att boken är 20 år gammal — mitt allmänna intryck är att 70-talets ungdomsböcker språkligt anpassades till en ofta väl avlyssnad ungdomsjargong. Anpassningen är i Gun Jacobsons bok ganska måttlig och rör huvudsakligen ordvalet. Följande exempel är belysande (talaren har permission från en ungdomsvårdsskola):

— Visst, vänta bara! Men du, det här med språket, det är jävligt viktigt — förlåt, oerhört viktigt! Den som kan snacka, jag menar prata- tala- den klarar sig. Man ska diskutera, resonera och inte svära och ge fan i allting (s 34-35).

Hos Maria Gripe är andelen dialog tämligen liten men replikerna, där de förekommer, är ungefär lika långa som hos Gun Jacobson. Det innebär att det är betydligt glesare mellan replikerna i Gripes text — karaktéristiskt är också att så få anföringsverb används. Detta är ett stilistiskt signum för författaren i just den här boken och det bör likaväl som ett ymnigt bruk av dialog vara ett stildrag som läsaren mer eller mindre medvetet noterar och kanske efterliknar i det egna skrivandet.

För att få en uppfattning om replikanvändningen som stilmarkör hos samma författare men i olika texter jämförde jag ett par noveller av Ulf Nilsson ur samlingen *En kamp för livet* (1980). Jag tog på måfå en novell som såg ut att innehålla många repliker och en med få. Andelen ord i dialog skilde sig betydligt, 1,6 % i den ena novellen och 16,9 % i den andra, men repliklängden var nästan densamma, 5,5 respektive 7,5 ord per replik.

Om man studerar ungdomars sätt att arbeta med direkt anföring bör teorier om språkliga mönster vara väsentliga. Hur påverkas den egna språkliga produktionen av läsning? Frågan för över till den större om förhållandet mellan läsning och skrivning.

5.4.1 Förhållandet läsning — skrivning

Läsning och skrivning som språkliga förmågor är naturligtvis beroende av varandra men förhållandet dem emellan är inte alldeles enkelt. Kent Larsson har i sin undersökning visat på stora skillnader i läs- och skrivprestationer hos mer än hälften av de elever som deltog i både läs- och skrivproven (Larsson 1984:224). Störst var differensen mellan extremgrupperna, dvs de svagaste skrivarna läste bättre än de skrev och de skickligaste skribenterna skrev bättre än de läste. Detta kan åtminstone delvis bero på de olika krav på utövaren som läsning respektive skrivning ställer, menar Kent Larsson. Man kan hävda att skrivning fordrar mer av eget aktiverande av kunskap och erfarenhet och kräver att skribenten organiserar sitt vetande, kan inse vad som är relevant för uppgiften och vilka idéer som är utvecklingsbara. Den svage skrivaren uppfyller inte eller uppfattar inte dessa krav och lyckas därmed sämre i skrivning än i läsning.

Skillnaden i prestationsförmåga kan också höra ihop med inriktningen mot situations- eller sändarinitierat språkarbete (a a s 228). Med stöd av en del minnesexperiment där igenkänningsuppgifter ställdes mot återgivningsuppgifter för Kent Larsson ett resonemang om skribenters olika språkligt-operativa förmåga. I all språkanvändning, både läsning och skrivning, är denna förmåga av olika djup. Det går ibland att förlita sig på ett associativt tänkande som står igenkänningen nära, i andra sammanhang krävs större självständighet. Av detta följer att beredskapen inför olika typer av uppgifter och de "textuella operationerna" (s 232) är av större betydelse än t ex ordförrådets storlek. Ett ökat omfång av ordförrådet innebär inte automatiskt ökad skriv- och läsförmåga (a a s 287). Arbetet i skolan med läsning och skrivning bör inte i något ämne inriktas på det rent associativa, på igenkänningsuppgifter, utan utrymme måste ges åt mera avancerad erfarenhetsbearbetning. Svaga skribenter som läser bättre än de skriver tycks, förenklat uttryckt, sakna förmåga att aktualisera och använda sin faktiska kunskap och klarar sig fram genom situations- och associationsstöd.

Ett vanligt råd till den som vill utveckla sin språkliga förmåga brukar vara: läs! Läs mycket, läs de goda författarna, läs allt möjligt och din egen språkliga produktion kommer att utvecklas! Dessa råd känns för de flesta intuitivt riktiga men exakt hur påverkan mellan läsning och skriv-

ning sker är mycket lite utrett. En allmän föreställning är att utvecklingen är parallell mellan läsning och skrivning men så verkar alltså inte fallet vara. Detta är något som de flesta lärare säkerligen håller med om — och tydligast är förhållandet för svaga skribenter/bättre läsare. De goda skribenterna som är svagare läsare uppmärksammas kanske inte på samma sätt. En del undersökningar har dock gjorts för att belysa frågan om och i så fall hur man lär sig skriva utifrån läsning.

En undersökning av Bereiter och Scardamalia fokuserar frågan om människors förmåga att dra nytta av modelltexter de konfronteras med. Ett skäl till undersökningen var att just uppsatsskrivning förutsätter förmågan att använda material och modeller utan lång förberedelsestid. I undersökningen ingick tre försök med olika texttyper (spännande berättelse, reportage, situationsbeskrivning) där instruktioner och sätt att använda modelltexter varierades. Jag kan här inte närmare gå in på försöken som aktualiserar djupgående frågor om hur inlärninngår till, men rent allmänt är två resultat viktiga: i vissa fall lär sig människor av modelltexter, men *vad* de lär sig beror på hur utvecklat deras litterära schema för genren är. Vidare lär sig människor enstaka företeelser mer än översiktliga, typiska element (Bereiter & Scardamalia 1984, jfr också Pasqual-Leone & Goodman 1979).

Britton påpekar i en fallstudie av en flicka, vars skrivande han följt från hennes sjätte till femtonde år, att läsning starkt påverkade hennes sätt att skriva (Britton 1982). Att stilen (the diction) är något som skribenten tar åt sig från modelltexter påpekades också i Bereiter/Scardamalias studie. I enkäten om skrivande som elever i Uppsala besvarat (se vidare avsnitt 7) ställdes frågan om det var innehållet i en bok eller författarens sätt att berätta som påverkade det egna skrivandet mest. Svaren visar att sättet att skriva uppfattades som ett mönster.

Eftersom användningen av direkt anföring tycks vara en stilmarkör hos yrkesförfattaren, betydelsefull för läsaren och ett autenticitetsmärke för texten kan man anta att den också spelar roll som mönster för skribenten. Förmåga att obesvärat använda språkliga mönster förutsätter sannolikt god förtrogethet med berättarstrukturer, scheman osv. En sådan förmåga borde i undersökningsmaterialet märkas i skribentens sätt att klara olika läsprov (avsnitt 2.1), med andra ord borde dialoganvändarna bland uppsatsförfattarna återfinnas bland dem som lyckats lika bra på läsproven som på skrivproven. Så förhåller det sig också.

I åk 7 har tio uppsatsförfattare betyget 4–5. Av de fem som presterar lika bra på skriv- som läsproven arbetar fyra med direkt anföring. Likartat är förhållandet i den högsta ranggruppen i åk 9: elva stycken har betyget 4–5 på uppsatsen, fem har samma betyg på läsprovet och bland dem finner man dialog i uppsatserna hos fyra stycken. Men även

bland dem i den högsta ranggruppen som läser sämre än de skriver utnyttjas dialog — som ju är ett högbetygsdrag. Noteras kan dock att av de tre i åk 7 som över huvud taget inte använder dialog är två stycken svagare läsare. I åk 9 ser det likartat ut bland elever i den högsta ranggruppen. En av två uppsatser utan dialog har en författare som lyckats sämre med läs- än med skrivprovet. Svårare är det att säga något om gymnasieelevernas relation skriv/läsprov. Bland dem med högst betyg i skrivning är det färre än bland grundskoleeleverna som lyckats lika bra på läsprovet. Skillnaderna mellan åk 9 och gymnasiesamplet minskar alltså (Larsson 1984:235).

Att bara på grundval av dialogförekomst i en uppsats uttala sig om författarens läs/skrivförmåga tycks således vanskligt. Det som möjligen kan sättas i relation till läsförmågan är skickligheten i att hantera direkt anföring.

5.4.2 Dialogandel hos de lässtarka eleverna

Liksom hos de etablerade författarna varierar mängden ord i dialog kraftigt hos skoleleverna i de enskilda texterna. De bästa skribenterna som tillika är goda läsare har lägre andel ord i direkt anföring än de mer svagläsande kamraterna i samma ranggrupp. Detta gäller i samtliga åldersgrupper utom för den elev i åk 9 som bygger sin uppsats på dialog (A2043, tidigare citerad) och sålunda uppvisar extremt hög andel direkt anföring, 49,5 %. Den uppsatsen är dessutom ovanligt lång, 810 ord — motpolen är årskursens längsta uppsats med den lägsta andelen direkt anföring, av alla uppsatser med anföring, 2,1 % av totalt 822 ord (A2037).

Den lägre andelen direkt anföring beror som jag tidigare visat bl a på att den samtalsimiterande dialogen liksom den kondenserade inte återfinns hos de goda skribenterna som är lika skickliga i läsning. Väl utnyttjad direkt anföring i uppsatsen kan alltså tyda på god förmåga att omsätta kunskapen från läsning i den egna textproduktionen.

5.4.3 Direkt anföring och språkutveckling

Mot bakgrund av de faktiska förändringar som sker i hanteringen av direkt anföring från yngre till äldre elever är det lockande att se förhållandet i ett språkutvecklingsperspektiv. När ett barn erövrar skriften är just den monologiska formen en stötesten. Mycket tyder på att barn i skrift fortsätter att berätta i samtalsturer och att den uteblivna reaktionen från en (samtals)partner lätt blir en blockering för den omogne skribenten (Bereiter & Scardamalia 1982). Lärarens frågor, uppmunt-

ran eller uppmaning till fortsättning kan fungera som samtalsstöd och föra skrivandet framåt. Målet är naturligtvis att skribenten så småningom skall kunna ge sig själv detta stöd och utveckla egna inre strategier för att komma vidare. Han skall, om man så vill, kunna föra ett tyst samtal med sin läsare (Britton m fl 1975, Martlew 1983). Ett steg på den vägen kan vara att använda dialog i skrift och därigenom underlätta för sig själv att hålla skrivandet igång (Kantor & Rubin 1981:80). I åk 7 har endast en skribent i den lägsta ranggruppen, och då endast med några ord, tagit direkt samtalsåtergivning till hjälp i berättandet mot nio i den högsta ranggruppen. I åk 9 är det fler bland de svagaste eleverna som använder direkt anföring (tre av de fem det gäller har en hög dialogandel, mellan 25 och 35 %). Jag vill tolka detta som att den större experimentlusta som utmärker åk 9 i fråga om talspråksdragen (avsnitt 5.3.1) också inkluderar olika försök att bemästra den monologiska skrivsituationen. Bruket av direkt anföring kan vara en av dessa metoder som nu även svagare skribenter prövar. De mognare skribenterna blir som vi har sett mera restriktiva med direkt anföring — denna kan nu sägas ha fyllt sin funktion som textutvecklande faktor.

Ett indirekt stöd för min hypotes om dialogformen som en strategi för att stimulera det egna skrivflödet ger de korta uppsatserna med de lägsta betygen i åk 7 och 9. En pojke i åk 9 skriver t ex så här.

A2071

PETER

Peter tycker inte om skolan. Nu går dom igenom en skrivning. Han hadde 12 poäng av 40 det är dåligt. Peter vill bli målare nu går han i nian. Peter har en storebror som är polis. Han var duktig i skolan. Peter är på gården och snackar med kompisarna. Snart har han gått ett halv år av nian. Peter fick väldigt dåligt höst betyg. Han kommer inte in på höst betyget. Som målare. Nu måste han börja satsa för att koma in. Så kom vår betyget Peter kom in

En lätt korrigering av meningsbyggnaden ger en uppsats med femton meningar, var och en innehållande ett påstående. Författaren börjar med ett allmänt konstaterande, fortsätter med det aktuella läget, gör en tillbakablick och går därefter oberört framåt i tiden. Den enda strategi han verkar tillämpa är att följa uppgiftens stimulansfrågor. Trots att det är intressanta fakta som läsaren därigenom får ta del av är inte något av dessa utvecklat eller blir föremål för någon reflexion från författarens sida. När han börjat skriva har inga nya idéer fötts. Den här eleven är en bland många svaga skrivare som har lyckats aktualisera en hel del kunskap men saknar en strategi för att utveckla den för sig själv och andra. Han riktar i stället in sig på de korta avsnitt som frågorna ger

upphov till och denna mycket kortsiktiga planering inbjuder mera till "vad skall jag skriva härnäst" än till fördjupning (Flower & Hayes 1984).

"Samtalspartnern" som i det här fallet motsvaras av de tryckta stimulansfrågorna har inte förmått författaren att sätta sig in i den skildrade huvudpersonens roll. Ändå innehåller uppsatsen välkända och avgränsade scener: skrivningsgenomgång — huvudpersonen (till skillnad från den skötsamme brodern) på ungdomsgården — beslutet att satsa efter det dåliga höstterminsbetyget — resultatet. En ordinär skribent i åk 9 skulle ha byggt ut åtminstone några scener med hjälp av dialog och en skicklig skribent skulle ha förvandlat stora delar av den dialogen till nyckelrepliker med berättande/beskrivande text emellan.

Dialogformen som ett medel att gå in i en skildrad persons situation kan vara en hjälp att bygga inre system för att utveckla skrivandet mot allt mindre behov av samtalsstöd — det kan t o m vara ett nödvändigt stadium på vägen mot ett moget skriftspråk. Naiv samtalsimitation i skrift som en utvecklingsgång hos individen mot självbärande berättande texttyper är inte tidigare undersökt, men det verkar inte otroligt att skrift skulle utvecklas ungefär som tal — från den styrda dialogen med en tänkt läsare eller mellan skildrade personer mot den fria, autonoma monologen (Anward 1983). Den skrivundervisande läraren skulle i så fall ha anledning att på olika sätt arbeta med dialog och också uppmärksamma den enskilde elevens sätt att använda direkt anföring i berättande text.

6 Berättaren och texten — aspekter på språkutveckling

6.1 Inramningsuppsatser och textstrategi

Inramningsidén (avsnitt 3.2.2) har resulterat i uppsatser av i princip två olika slag. Dels är huvudberättelsen fristående inom ramen, dels kan den utgöras av en utveckling av ramsituationen. Det är något vanligare att äldre elever valt den senare möjligheten, något som inte förvånar eftersom den lösningen kan uppfattas som mera krävande. Uppsatserna visar individuella skillnader och likheter mellan skribenters sätt att arbeta med skrivuppgiften men det framträder inget tydligt mönster som visar en viss strategi som generellt mera lyckosam än någon annan. Däremot ger analyserna en antydning om de speciella svårigheter som följer med skribentens val av den ena eller andra strategin. Jag kommer därför att belysa sådana problem och diskutera hur eleverna försökt lösa dessa. Avsikten är inte att förklara kvaliteten = betyget utan i stället att behandla faktorer som är viktiga för att skribenten, sedan hon väl tolkat uppgiften, skall kunna arbeta vidare efter den övergripande idén.

För de uppsatser som är fristående inom ramen framstår två problem som svårlösta: författarens/berättarens hållning till texten och sammanhanget mellan ramsituation och huvudberättelse.

6.2 Författarens hållning till texten

I varje skildring som inte uttryckligen sägs vara dokumentär blir förhållandet mellan författaren och texten mångfacetterat och spännande. Också osofistikerade författare som elever måste brottas med problem som perspektiv och närhet/distans till läsaren. Det kan därför vara befogat att i det här sammanhanget något diskutera frågor som författarens hållning till texten, vilka krav en berättelse ställer på sin berättare samt de komplikationer som uppstår då muntligt berättande skall överföras till skriftligt. I nästa avsnitt återvänder jag till elevtexterna och de konkreta lösningarna på förhållandet berättare-text.

En text är alltid skriven av någon, en författare, som i en mening har hela ansvaret för allt som står i texten.

I regel är det inte författaren som fysisk person utan författaren som

"episkt element" (Romberg 1970), "författarpersonen" (Nøjgaard 1975) eller "berättaren" (Björck 1953) som avses när det gäller berättarens perspektiv i en berättelse. Inte bara i fråga om terminologin utan också om innebörden i begreppet *berättarperspektiv* går uppfattningarna något isär: Björck följer tre vägar och utreder berättarens *närvaro* (apostrofering av läsaren, reflexioner, kommentarer och verkets stil i vid mening), berättarens *auktoritet* (kännedom om handlingen) och berättarens *synvinkel* (berättarens egen eller någons eller någras av de skildrade personernas).

I Björcks efterföljd talar Romberg om författarens närvaro och perspektiv ovanför eller utanför fiktionen kontra berättarens inne i fiktionen. Synvinkel eller perspektiv motsvarar det engelska *point of view*, menar han.

Författarens praktiskt taget obegränsade synvinkelsmöjligheter kan sammanfattande grupperas i följande schema:

- A Författaren är allvetande, synlig och allestädes närvarande; stundom påträngande, intrusiv.
- B Författaren avstår i allmänhet från att visa sin överblick och allvetenhet och håller sig till någon eller några av romanfigurernas medvetanden.
- C Författaren registrerar som en behaviouristisk iakttagare, som en filmkamera med (skenbart) fullkomligt objektiv återgivning utan inblick i något som inte tillhör det sinnligt förnimbara.
- D Författaren döljer sig bakom en fiktiv berättare, som formellt övertar berättandet, varvid enligt spelets regler författaren blir helt dold bakom sin fiktion.

(Romberg 1970:70)

Relationen beskriver en skala från den allvetande författarens perspektiv till ett där författaren är helt dold bakom en inre monologs flöde.

Jag skall i annat sammanhang närmare gå in på den inre monologens teknik, men vill redan här understryka, att denna framställningsform, som innebär att författaren försöker återge romangestaltens medvetenhetsström, tankar, associationer etc, förutsätter, att synvinkeln är placerad i vederbörande gestalts inre.

(Romberg 1970:80)

Hur mycket författarpersonen ser och vet är centralt i Nøjgaards synvinkeldefinition. I begreppet synvinkel ingår också författarpersonens respektive en eller flera skildrade personers perspektiv. Liksom Björck diskuterar han författarpersonens närvaro (denne kan i princip allt utom

att upphäva sig själv!) och författarpersonens hållning, som motsvarar Björcks uppfattning om författarauktoritet.

Synvinkeln kan växla beroende på författarpersonens hållning till de skildrade händelserna och personerna. Detta gäller både muntligt och skriftligt berättande. Men under det att en berättelse utvecklas kan författarpersonens inställning till händelsekedjan ändras även om samma synvinkel bibehålls. I naturliga talsituationer är sådana växlingar ofta förekommande och beror på att talmiljön sällan bjuder på endast avsändare och mottagare utan även på en omgivning, kanske med perifer åhörare och/eller rörelse och förändring. Talmiljön kan påverka talaren direkt så att hans sätt att uttrycka sig i något avseende ändras — utefter formalitetsskalan t ex. Sådana förändringar brukar — om de är abrupta och språkligt genomgripande — kallas *kodväxling*. Dessutom kan talmiljön föranleda växlingar i talarens inställning till ämnet eller till samtalspartnern. Den typen av växlingar signaleras oftare prosodiskt än syntaktiskt eller också med hjälp av gester och ansiktsuttryck. Goffman (1979) har kallat denna berättarens/talarens inställning för *footing*, hållning, inställning. För en översikt över och diskussion av dessa och andra språksociologiska begrepp hänvisas till Thelander 1974.

Staffan Hellberg vill införa ett annat och något vidare begrepp, *empati*, (efter Kuno och Kaburaki 1977) för att beteckna "ungefärligen det samma som litteraturforskare avser med berättarperspektiv" (Hellberg 1985: 109). Empati skulle motsvara Rombergs synvinkel och närmast betyda inställning, uppmärksamhet — empatin kan läggas hos den ena eller andra skildrade personen. Språkliga markörer för empati bör kunna systematiseras.

Hellberg exemplifierar ett antal empatimarkörer, i synnerhet sådana som förekommer i erlebte rede, ett specialfall av empati, enligt Hellberg. En vinst med empatibegreppet är att oklarheter med termer som berättare, författare, författarperson, synvinkel osv tycks försvinna. Problemet är att en klar kategorisering av empatimarkörer ännu så länge saknas — Staffan Hellberg skriver själv att han inte anser "tiden mogen för en strikt formalisering" (a s 110).

För berättelser, både muntligt framförda och i skrift, måste ett primärt krav vara att engagera mottagaren. Detta mål skulle berättaren uppnå genom att med olika medel skapa närhet mellan texten och läsaren (jfr t ex Ong 1977, 1979). I den muntliga berättelsen har berättaren inte bara talet att lita till utan även prosodi, kroppsspråk, pauser och interaktion med åhörarna. I skrift skall språket ensamt förmedla allt. Vissa drag, karakteristiska för talat språk, utnyttjas i fiktionslitteraturen just för att skapa närhet och ge läsaren möjligheter till identifikation med den diktade huvudpersonen. En skriven berättelse uppvisar såväl

tal- som skriftspråkliga drag. Det förhåller sig också så att drag som kan uppfattas som typiskt litterära (paralellism och allitteration t ex) från början hör hemma i talat språk. Deborah Tannen visar på detta dubbla förhållande mellan tal och skrift i en undersökning av en persons muntliga och skriftliga berättelse av samma händelse (Tannen 1982).

Vid analys av skillnader mellan tal och skrift har "involvement" (engagemang, närhet) ansetts karakterisera tal medan "detachment" (avstånd, distans) skulle vara typiskt för skrivet språk (Chafe 1982). Involvement åstadkommes i tal bl a genom att talarens egna reaktioner görs synliga genom bruk av direkt anföring och förstärkningsord (*verkli-gen*), genom vaghet (*nån slags, och så där*) samt genom försäkringar om att lyssnaren hänger med (*du vet, eller hur*).

Den grundläggande skillnaden mellan medierna — det snabba, akustiska talet som förutsätter interaktion och den långsammare, visuella skriften med tid för planering — orsakar också den taltypiska "fragmenteringen" (samordning hellre än underordning bl a) och den skrifttypiska "integrationen" (informationstäthet och syntaktisk komplexitet) (Chafe 1982). Emellertid är dessa kriterier på tal- respektive skriftspråk-lighet inte lineärt utan hierarkiskt ordnade, menar Tannen. Involvement (närhet) och detachment (avstånd/distans) representerar ett djupare skikt i textbildningen och fragmentering/integration fungerar på ytnivå. Därav följer att företeelserna kan kombineras, något som också sker i vissa texttyper, t ex berättelser. I sin uppsats diskuterar Tannen den forskning som bedrivits kring skillnaderna mellan tal och skrift. Visserligen har talat och skrivet språk utefter hela formalitetsskalan undersökts, men många av de konstaterade skillnaderna har mer med texttyp att göra än med medier. Det är för att belysa detta Tannen har jämfört talade och skrivna versioner av samma händelse. I de fall den skrivna versionen utformades som en beskrivande/utredande text föredde den karakteristiska skriftspråksdrag jämfört med den muntliga. Om däremot den skrivna texten formulerades som en berättelse visade jämförelsen "that written imaginative literature combines the involvement of spoken language with the integration of writing" (Tannen 1982:13).

Det verkligt intressanta med hela resonemanget om dessa termer och begrepp är att det tycks bottna i frågan om skriftens beroende av det talade språket. Uttrycket "point of view" var från början en konstterm, utgående från det faktum att varje person som ser något gör det från sin egen position. Överflyttat till en metafor om språket är det en term för subjektivitet, (jfr också angle of vision, camera angle, Kuno & Kaburaki 1977), men en subjektiv dimension finns inte hos alla lexikala uttryck eller i alla kontexter (Banfield 1983). Om man hävdar att varje val av

språkligt uttryck är subjektivt är detta en pragmatisk bedömning och inte en språklig, framhåller Banfield (i polemik mot Uspensky 1973).

Kärnpunkten i metaforen synvinkel (point of view) är att den betonar talaren och dennes sätt att berätta något för någon: i första person, i tredje person, som allvetande osv. Om berättelser i tredje person också omfattar dold anföring eller tankar — vem är då berättaren?

Genom språklig analys, bl a av hur tempus behandlas i franska och engelska, resonerar Ann Banfield sig fram till definitioner av skillnader mellan berättande och diskursiva meningar (sentences of narration and discourse). Svenskan erbjuder inte samma möjligheter till syntaktisk exemplifiering av fenomenet, men det grundläggande problemet — om synvinkel och om berättande som fristående från kommunikationssituationen (speakerless sentences) — bör vara detsamma oberoende av språk.

Karaktéristiskt för berättande är frånvaron av andra person snarare än växlingen mellan första och tredje person. Berättelsens här och nu innebär inte samtidighet med yttrandet. I berättelser, narrative fiction, har skribenten alla möjligheter till variation men teoretiskt finns det, menar Banfield, tre meningstyper: "rent" berättande (narration), återgivande av tal och tankar (i form av dold anföring och inre monolog) samt mellanformer där språket försöker återge det som subjektet inte helt kan reflektera över.

Or perhaps it is more accurate to say that in language is already contained — as part of what language knows — the very distinction that philosophy seeks to make explicit between reflection, Descartes' *cogito*, the 'I am thinking' whereby the subject knows that he knows, and the other conscious states which underlie it and may never be reflected upon but are the minimal required for a subject to be conscious as opposed to unconscious.

(Banfield 1983:210)

At the performance level, the reader refers himself to them as the repertoire of possible modes by which a fiction is linguistically constituted. A writer may prefer one over the other, thus making for differences among narrative styles. But the existence of these three sentences — narration, represented speech and thought and nonreflective consciousness — sets the limits on the genre called 'narrative fiction.'

(Banfield 1983:214)

Banfield menar att folk som sysslar med litteratur och språk inte tillräckligt tydligt gjort klart för sig att metaforen *synvinkel* ger två skilda tolkningsmöjligheter:

- A Allt språk är talat eller, om det är skrivet, avlett ur tal. Därför måste det finnas en talare som ger språket dess karakteristiska struktur.
- B I skrivet språk är synvinkel en föreställning (concept) som *kan* vara oberoende av talarens roll i kommunikationssituationen. Det kan alltså i skrivet språk finnas meningar utan talare (speakerless sentences).

Dessa två tolkningsmöjligheter nödvändiggör ett val — ett mellanting är omöjligt eftersom tolkningarna av metaforen aldrig kommer att mötas.

När jag i fortsättningen diskuterar elevtexter använder jag trots allt den vaga termen berättarperspektiv och avser därmed författarens/berättarens närvaro i texten och även den närhet/distans till läsaren som texten skapar. Subjektivitet i bemärkelsen uttryck för, åsikt om och inställning till det som skildras behandlar jag i ett senare avsnitt. Exemplet i avsnitt 6.2.1–6.3.1 är hämtade från uppsatser av inramningstyp.

6.2.1 Jag-berättelser

Ett grundläggande sätt att berätta är att utforma sin skildring som en enkel jag-berättelse (Anward 1983). En sådan bygger helt på det självupplevda — eller vill ge det intrycket — och återger i kronologisk ordning ett skeende. Författaren/berättaren är vanligen samma person och är i regel också huvudagerande i den händelse som återges:

Jag och min kompis var i Tyskland i somras och tältade.
Det började med att vi . . .

I inramningsuppsatserna motsvaras denna uppläggning av att en ramsituation presenteras för läsaren. I följande exempel framgår tydligt att författare/berättare/huvudperson är en och samma:

1 Jag sitter i min bänk i skolan och har svenska och skall skriva en uppsats. 2 Jag börja tänka tillbaka till somarn -74, då jag och min kompis Mirjam hade rest till västtyskland och tältat vid en camping. 3 Det var min värsta sommar jag någonsin har varit med om. 4 Det börja med att Mirre och jag . . .
(A1097 numrerat här)

Föreställningarna som aktualiseras för läsaren är en vanlig skolerfarenhet som läsaren genom sin omvärldskunskap delar med författaren. För att förstå mening 2 måste läsaren veta om att uppsatser ofta får handla om något självupplevt och att det är därför som Tysklands-resan nu nämns. Därmed är ämnet anslaget och aktualiserat för läsaren och

denne kan nu ställa frågan: vad hände? I mening 3 kommer utvärderingen, poängen, sammanfattad på ett sätt som är karakteristiskt för ett autonomt skriftspråk, dvs explicit och inte föranlett av den tidigare texten (Labov 1972, Tannen 1982). Därmed har författaren för ett ögonblick distanserat sig från berättelsen och också försvårat för läsaren att genom egen identifikation med berättelsens jag dra egna slutsatser. I det här fallet berättar författaren i första person inom den tolkningsram hon med hjälp av bilden och stödfrågorna skapat för sitt skrivande, men det är också i fortsättningen svårt för henne att bygga upp den närhet till läsaren som en jag-berättelse skulle kunna ge. Frågor och kommentarer till läsaren rör oväsentligheter och stör mer än de engagerar ungefär på samma sätt som de skulle göra i en muntlig berättelse (jfr Goffman 1979).

Gissa varför vi fnittrade så himla mycke. / . . . /

Nej nu skall jag berätta vad som hände inne i staden.

Även om detta sätt att hålla läsaren informerad är accepterat i dagens fiktionsprosa så tillhör nog sådana anvisningar de störande inslagen, påpekar Staffan Björck (1953:18).

Ett tydligare försök att fokusera berättaren/huvudpersonen och inte författaren görs på följande sätt av en skribent i åk 9:

Jag som det handlar om heter Jörgen Ohlsson och går i nian på Göteborgs centralskola. Det är måndagsmorgon och just nu har vi geografi, som är mitt värsta ämne. Jag sitter och tänker på vad roligt jag hade över helgen. Jag var ute och dansade både på fredagen och lördagen. Vi hade verkligen skoj.

I hänvändelsen till läsaren som följer kan fiktionen med den berättande huvudpersonen klaras genom den lätt förtroliga tonen:

Ni undrar kanske vem 'vi' är, jo det ska jag tala om.

Läsaren kan redan ha ställt frågan och får svar av den som vet bäst. Förtroendet för berättaren/huvudpersonen stärks ytterligare när fritidsvanorna kommenteras:

Vi varken dricker eller röker någon av oss, som de flesta ungdomar brukar göra för att de tycker det är 'tufft'. Man kan ha precis lika roligt för det, tycker jag.

(A2051 kursiverat här)

Hänvisningen till allmänna föreställningar om de flesta ungdomar ger tillsammans med man-konstruktionen en god möjlighet för läsaren att dela huvudpersonens uppfattning och identifiera sig med anföringssatsens jag.

Jag-berättelsen kan skapa närhet också på annat sätt:

Det här är ju dö-tråkigt! Geografi, det värsta som finns. Det är ju inte jag som ligger efter de andra, det är de som ligger före. Jag gör så gott jag kan men man tröttnar ju. Usch, vad jag känner mig sömnig. (A1077)

I de första meningarna träder huvudpersonen fram omedelbart genom en inre monolog med starkt talspråklig karaktär. Men perspektivet skiftar strax: tempusbyte signalerar relation (Prince 1982):

Plötsligt satt jag i ett rymdskepp (!)!

Uppsatsen slutar med några retoriska frågor och påståenden där perspektivet vidgas — från jag till man.

Slipper man det aldrig? Detta fyrkantiga bord där man tillbringar nästan 1/3 av dagen. För att få betyg. För att komma in på gymnasiet. För att plågas ännu mer. För att få jobb. För att vänta tills man blir pensionerad.

Generaliseringen inkluderar också läsaren och fungerar som en värdering eller summering, vilken knyter an till ramsituationen. I den här uppsatsen visar berättarperspektivet en gradvis förskjutning från det exklusivt personliga mot ett perspektiv där författaren/berättaren utifrån sin och läsarens erfarenhet drar slutsatser av vad som berättats.

6.2.2 *Berättelser i tredje person*

För den kommunikativa funktionen spelar det mindre roll om en händelsekedja återges i första eller tredje person — berättarens/huvudpersonens roll är likartad i båda fallen. Om vi läser

”Jag sitter och tänker på allt roligt jag varit med om den här veckan”

eller

”Peller sitter och tänker på allt roligt han varit med om . . .”

ligger skillnaden mellan framställningarna i avståndet mellan författaren

och den skildrade händelsen, vilket uppfattas som större i det andra exemplet (Moffett 1968:146).

Författaren/berättaren är dold bakom huvudpersonen och berättar ur dennes synvinkel.

/ . . . / 1 Han drömde om att han var ett tuggummi. 2 Det började i paketet. 3 Han låg där med alla andra och pratade. 4 Då såg vi en pojke genom plastburken som bara skulle ha bugg. (A1084 numrerat här)

Berättaren vet allt om händelseförloppet. Berättelsen utvecklas till en dramatisk monolog — händelsen utspelas samtidigt som den skildras. I exemplets fjärde mening går den utomstående berättaren ihop med huvudpersonen och skildringen fortsätter i första person. Exemplet belyser ett fenomen som är relativt vanligt bland yngre elever: när de fångas av sin egen berättelse glömmar de fiktionen med en huvudperson utanför sig själva. Detta sker även när den skildrade händelsen som i den här uppsatsen är föga realistisk. Identifieringen med berättaren/huvudpersonen kan ofta genomföras tämligen friktionsfritt utom då berättelsen skall återföras till en ramsituation som i den här citerade uppsatsen. I de två sista raderna blir det svårt för läsaren att förstå vad som är repliker och vem som säger dem:

Micke. MICKE VAKNA Ding Dong Ding Dong. Nu är det rast.
Hej då och läs på läxan. SLUT

Det är antagligen också oklart för skribenten själv. Är det berättaren/huvudpersonen som utropar att det är rast eller kommer författaren som i uppsatsens början med en upplysning till läsaren?

Svårigheter med synvinkel och avstånd till berättelsen har också äldre elever. Färre av dessa har valt att berätta en fristående historia inom sin ram, men bland dem som valt denna lösning förekommer glidningar av följande typ:

1 Janne har historia. 2 Han tycker det är jättetrist. 3 Läraren babblar om gamla gubbar som gjort idiotiska upptäckter. / . . . / 4 Varför ska han sitta och lära sig vad som hände för ett par hundra år sedan. / . . . / 5 Nej, här kan det inte vara nyttigt att sitta. / . . . / 6 Undrar vad man ska göra när man kommer hem. / . . . / 7 Oj då, slutar lektionen äntligen och jag som tycker det här är så trist kommer sist ut ur klassrummet.

(A4008)

Här verkar perspektivet från början vara den allvetande berättarens men redan i tredje meningen växlar det till huvudpersonens i dold anföring (jfr avsnitt 5.1). Alltefter som som skribenten identifierar sig med den skildrade eleven glider framställningen över till inre monolog där tankeflödet utgör själva berättelsen. Detta perspektiv bibehålls till uppsatsens slut.

Den här uppsatsen representerar en annan typ av inramningsuppsatser med fristående berättelse än de tidigare citerade. Huvuddelen av uppsatsen utgörs för det första endast delvis av ett berättande avsnitt, tillbakablicken på vad som tidigare hänt. Resten är reflexioner över dagens situation och funderingar över framtiden. För det andra innehåller den inledande delen där situationen presenteras också ansatser till ett tema som aldrig följs upp, nämligen kritiken mot undervisningens innehåll. Problemet med berättarens perspektiv går rimligen tillbaka på en osäkerhet hos skribenten om vad uppsatsen egentligen skall handla om. Författaren har visserligen tänkt över kompositionen i stort med början och slut i en konkret lektion men den övergripande planeringen på innehållsnivå verkar hon inte ha gjort. Detta intryck förstärks av att uppsatsen är indelad i tre stycken av ungefär samma längd. Det kan vara vanskligt att av pauser i skrivarbetet, möjligen synliga i texten i form av styckegränser, dra slutsatser om skrivstrategin, men en rimlig hypotes är att pauserna hör ihop med kognitiva processer som planering av större eller mindre textavsnitt (Matsuhashi, 1982). I det här fallet antyder det växlande berättarperspektivet och bristen på fokus i uppsatsen att planeringen är mera lokal än total.

Exempel från en annan uppsats av en gymnasist belyser ett perspektivskifte av annat slag:

Den här berättelsen kommer att handla om Gösta, och hans kompisar Valle och Manne. Gösta går andra året på tvåårig ekonomisk linje.

Den hära timmen har dom reliionskunskap och dom håller på att / . . . /
(A3028)

Författaren/berättaren är den allvetande som har överblick både över situationen och de agerandes tankar. Men sedan huvudepisoden, som gäller en bilstöld, är relaterad växlar perspektivet och det förefaller som om författaren själv ger en kommentar:

Men jag skulle tro att budet 'Du skall icke stjäla' fick Gösta på andra tankar. Man ser att religiöna inte är så dåliga, fast många tycker. Men vi skall alla veta att det är Gud som bestämmer / . . . /

Därefter fortsätter uppsatsen i första person (man/vi) utan att perspektivet är riktigt klart. De två sista meningarna lyder:

Men de skall ni veta när döden kommer så gör det det samma vad vi gjort för då är vi alla lika. Och så slutad läraren sin lektion som Gösta sprang ifrån där för att han kom att tänka på stölden.

Troligen bör de uppfattas så att det är läraren som får en replik innan författaren/berättaren avslutar, men sammanhanget med de tidigare reflexionerna förblir ändå oklart.

Perspektivväxlingen i den här uppsatsen har andra orsaker än problem med övergripande planering. Det är i värderingsavsnittet (evaluation, se avsnitt 6.4) uppsatsförfattaren inte kan upprätthålla distansen till skildringen. En god berättare, både i tal och skrift, har till uppgift att påverka, röra, sina mottagare så att dessa drar avsedda slutsatser ur berättelsen. En god berättare arbetar inte som en utredare som kan avsluta med att peka på de logiska slutsatser som eventuellt kan dras ur hans framställning. Olika genrer har olika uttrycksmedel för t ex värdering (evaluation) (Labov 1972, Tannen 1982, denna bok avsnitt 6.4).

Osäkerheten i berättarperspektiv hos författaren till uppsats A3028 verkar ha att göra med bristande förståelse för vad som är typiskt för en berättelse. Han har inget etablerat textmönster som stöd för organiserandet av de många reflexionerna. Även på ordnivå visar uppsatsförfattaren stor stilistisk osäkerhet. Ett enda exempel får belysa detta:

Men när de kommo till Harbo så fick Manne slad på bilen och de for ut i pärförin och där tog resan slut.

6.3 Att utveckla berättandet

Skribenter har, som exemplifieringarna i föregående avsnitt visat, varierande hållning till sina skapade verk. Mellan att uppträda som allvetande författare och att genom inre monolog krypa under skinnet på den fiktiva gestalten kan växlande perspektiv anläggas. Författarens närvaro och närhet/avstånd mellan berättelse och läsare bygger upp detta perspektiv. Påpekandet är självklart för var och en som något lite har funderat över berättares teknik. Intressantare är frågan om relationen mellan de olika teknikerna. Existerar någon given ordning mellan dem? Därmed menar jag inte någon absolut kvalitetsgradering utan en ordning som har med utveckling av berättarförmågan att göra och där ett nytt steg förutsätter ett föregående.

I sin bok *Teaching the Universe of Discourse* (1968) för James Moffett en intressant diskussion om utvecklingen av individens förmåga att hantera texter (discursive growth). Han presenterar en "narrative sequence" utgående från berättarens relation till händelsen och till åhöraren. De första stegen innebär samtidighet, "nu", och uttrycks språkligt genom inre monolog eller s k dramatisk monolog, varmed menas att händelsen utspelas samtidigt som den skildras. De följande stegen innebär en förskjutning av nuet — texterna är brev, dagboksberättelser och subjektiva berättelser där berättare/huvudperson är en enda med ett tidsperspektiv som begränsas av berättelsens slut. Ett steg vidare innebär konsten att återge självupplevda händelser där ett större avstånd i tid möjliggör reflexioner kring händelsen. I stegen därefter kan berättare och huvudperson skiljas åt, även om deras erfarenheter ligger nära varandra, berättaren/författaren kan skildra någon annan, författaren kan skildra händelsen ur flera synvinklar eller utan att anlägga någons speciella synvinkel. Hela berättarsekvensen utvecklas alltså mot större abstraktion — mot mindre beroende av tid och plats för händelsen och tid och plats för berättandet. Texten blir kontextoberoende, autonom.

Ur de aspekter som Moffett diskuterar spelar det ingen större roll om berättelsen är skriven i första eller tredje person:

"Third person" stories look deceptively bland: the speaker is hidden, we take his guidance for granted, and easily forget that — "third-person" or not — this story is being told by *somebody* and that that somebody exerts a rhetoric just as individual and influential as that of any character *I* (1968 s 146).

För en skribents förmåga att behålla ett visst avstånd och en viss abstraktionsnivå torde dock distinktionen mellan *jag* och *han* ha betydelse och jag har därför i exemplifieringen uppmärksammat den (jfr 6.2.2 uppsats A1084).

Ett nyckelbegrepp bakom Moffetts skiss av berättarsekvensen är som han själv framhåller utveckling mot självständighet (decentering, a a s 59). Det korresponderar med Piagets grundtankar om barns utveckling. Genom erfarenhet och samspel med omgivningen utvecklas ett barn från egocentricitet till förmåga att ta andras synvinklar. Motsatsen till egocentricitet är individualism vilket kan låta som en paradox. Innebörden är emellertid att först när individen kan avgränsa sitt jag från omgivningen och inte ser allt som projektioner av sig själv kan hon leva sig in i andras situation (Vygotsky 1962). Därför kan man hävda att den jag-berättelse ur uppsatsmaterialet där skribent/berättare/huvudperson är en enda representerar ett mindre utvecklat stadium än den där berättaren uppträder som huvudperson. Även om händelsen som åter-

ges i princip kan vara upplevd av skribenten själv behöver detta inte förutsättas. En skicklig skribent kan växla obesvärat mellan olika perspektiv utan att tydligheten blir lidande.

Glidningarna, som exemplifierades i uppsatscitaten i 6.2.2, har sannolikt olika förklaringar: identifikation minskar distansen mellan berättare och huvudperson, kortsiktig planering tvingar fram växlande perspektiv, och bristande förtrogenhet med genren skapar osäkerhet i framställningen.

Utvecklingen mot ett autonomt skriftspråk från ett kontextberoende är inte så enkel och given som det kan verka i översikten över Moffetts berättarsekvens. Textens kommunikativa uppgift förutsätter t ex anpassning till läsaren och dennes aktivitet vid läsningen. Att skriftspråket ofta är mera komplext än talat språk beror inte främst på strävan efter autonomi utan på att det måste skapa komplexa föreställningar hos läsaren, menar Margaret Rader i en uppsats om fiktionslitteratur (Rader 1982). "Imaginative fiction", fiktionslitteratur, intar en särställning, skriver hon, eftersom innebär i så hög grad skapas av läsaren själv. Läsaren måste vara beredd att göra expansioner, precis som en lyssnare, men vid läsning är expansionerna av annan typ. Att i fiktionslitteratur börja med bestämd artikel betyder t ex inte att företeelsen förutsätts känd för läsaren (Chafe 1976) eller att läsaren betraktas som utomstående (Clark & Haviland 1977) utan bara att handlingen redan är i gång. Jag snuddar här vid frågor om litteraturreception, om författarens ställning och om läsaren som medskapare. För en givande översikt över aktuella teorier på detta fält hänvisas till L-G Malmgrens arbete *Den konstiga konsten* (1984).

Exemplen ur elevuppsatserna belyser också de krav som ställs på en uppsatsförfattare när hon skall berätta inom den ram hon givit sig själv:

- 1 skapa närhet mellan läsare och text
- 2 behålla den distans till skildringen som fiktionen kräver
- 3 utveckla ett huvudinnehåll ur uppdykande tankar
- 4 ha en uppfattning om det typiska för genren berättelser.

Skribentens kognitiva utveckling och den skrivundervisning hon fått verkar betyda mer än åldern för hur kraven uppfylls. Även utan att ge sig in i diskussionen om huruvida skrivande som sådant stimulerar den kognitiva utvecklingen (se t ex Björnsson 1980, Labov 1972, Olson & Nickerson 1978, Larsson 1982, Scribner & Cole 1981) vågar man påstå att medvetet arbete för att uppfylla kraven på en god berättelse hjälper en skribent vidare (Bereiter & Scardamalia 1985). Utom att skrivande i största allmänhet och utan handledning kan befästa även icke lyckosam-

ma skrivstrategier kan det också bibringa eleven uppfattningen att målet för skrivande i skolan endast är att till ett allmänt skriv- och idéflöde föga en acceptabel skrivkonvention (Bereiter 1980). Skrivhandledning bör innebära att eleven får tillfälle att arbeta aktivt med egna texter bl a utifrån aspekter på läsaranpassning och planering. Det är en av vägarna till utvecklad berättartalang och skrivförmåga.

6.3.1 *Sammanhanget mellan ram och huvudberättelse*

Hur lyckas uppsatsförfattarna skapa sammanhang i sin text i de fall då huvudberättelsen uppfattas som fristående inom ramen? Idealfallet bör kräva två led: en motivering för att lämna ramsituationen och en förändring av situationen som gör det rimligt att övergå till huvudberättelsen liksom att återvända till ramsituationen när berättelsen är slut.

Bindningen till ramen kan utformas anaforiskt som i A1084:

. . . och fröken pratade om *godis* och hur det gick ner i magen. Micke började tänka på sitt *tuggummi* och om han svalde det så skulle det ta den vägen ner som fröken pratade om. (kursiverat här)

Den här typen av syftning är närmast en specificering av vad som händer i ramsituationen. Tuggummits väg genom kroppen blir sedan ämnet för huvudberättelsen. Det andra ledet, förändringen av situationen, kommer däremot oförmedlat. "Plötsligt så sov Micke" fortsätter författaren. I det här fallet har han inte lyckats så väl med att knyta förändringen till föregående text. En del skickliga skribenter med drömhandling har gjort förändringen trolig genom att ange huvudpersonen som trött och/eller utsatt för sövande undervisning.

Motiveringen till att lämna ramen kan formuleras som en följd av det som sker i den. I en uppsats handlar skolramen om en religionstimme där budet "du skall icke stjäla" föranleder huvudpersonen att rusa därifrån och tänka över en stöld han begått. Svårigheten med den tekniken är att få återgången till ramen trolig (A3028).

Exemplen visar språkligt explicita övergångar med innehållsligt tydligt samband mellan textleden. I de flesta fall behöver läsaren inte fylla i alltför stora luckor för att förstå sammanhanget. Skickliga skribenter kan utnyttja både språkliga och innehållsliga medel för den nödvändiga kopplingen. En flicka i 2³ som har skildrat en dröm där hon vann OS i löpning kopplar tillbaka till verkligheten genom att låta sin gymnastiklärare få en replik:

— Du måste verkligen skärpa dig Frida, annars måste jag sänka betyget till en tvåa! Inom mig tänker jag: — Och det vågar du säga till en OS-segrarinna!!
(A4001)

I materialet finns den här typen av kopplingar i uppsatser med höga betyg. Det har naturligtvis flera orsaker. En av dem är att de skickligare skribenterna totalt sett visar gott sammanhang i sina texter. De skriver också längre uppsatser och mer text bör innebära större möjligheter att bygga upp sammanhang.

Variationerna i återgången till ramsituationen kan samlas i fyra grupper. Berättelsen kan bryts avbrytas av någon utomstående, vanligen läraren:

Jörgen, kan du svara på frågan (A2051)
Lyssnar du inte på vad jag säger (A3027)

Något annat avbrott inträffar, vanligen föranlett av tiden och kombinerat med något omdöme:

Va, är timmen slut? Va skönt (A4009)
Hoppsan? Jag har visst drömt bort hela timen (A2069)

Författaren/berättaren ingriper och kommenterar:

Ja så tänker Krister just på den här timmen (A2066)
Jag han inte tänka längre förrän det ringde ut (A4017)
Nu sitter Mats alltså i engelskasalen och har muntligt förhör på läxa de fick till i dag (A3020)

Författaren vänder sig till läsaren med en kommentar till det han just skrivit, en sorts metaspråklig koppling:

. . . varmt och salt i havet så att man flöt som en kork, men nu sitter man här igen, tråkigt eller hur? (A2059)

Exemplen representerar olika grad av närhet mellan ramsituation och huvudberättelse. Att utifrån dessa detaljer diskutera kvalitet låter sig knappast göras men inte oväntat finner man den smidigaste integreringen, som de första exemplen ger prov på, hos uppsatser med höga betyg.

En undersökning av textbindning i strikt bemärkelse ligger utanför mitt arbete. Rent allmänt vill jag dock framhålla att man både i detta uppsatsmaterial och i andra elevtexter ofta störs av ett oklart och oredigt

tankesammanhang. Som skrivundervisande lärare bör man uppmärksamma problemet och fästa elevers uppmärksamhet på det. Textstudier med siktet inställt just på sammanhang eller t o m en lista med sambandsord på tavlan hjälper till att öppna elevers ögon.

6.4 Värderande inslag i berättelser

I avsnittet om återgivning av tal har jag visat att användningen av direkt anföring i berättelser har samband med skrivutvecklingen i stort och att arbete med dialogformen kan vara viktigt för språkförmågans tillväxt. För en skrivundervisande lärare är det dessutom ett språkligt fält som verkar möjligt att bearbeta. Genren berättelser kan annars vara svår att arbeta med om man har kvalitetsaspekten i sikte. Elever skriver gärna berättelser men att bara låta dem "skriva på" ger inte alltid goda alster som resultat (jfr 6.3).

En berättelse är i princip ett antal händelser tidsmässigt eller i annan logisk följd arrangerade. Men för att en läsare skall uppfatta denna händelsekedja som intressant måste den ses genom ett temperament som visar varför den är värd att återge, hur läsaren skall uppfatta den och vilken poängen är. Berättelsen innehåller således både "objektiv" och "subjektiv" kunskap (Banfield 1982:270 f).

6.4.1 Värderingar och berättelsestruktur

Undersökningar av berättarstrukturen i muntliga berättelser som framförts av barn och vuxna har visat ganska små skillnader mellan grupperna (Labov 1972). Om man ser bruket av komplexare språkliga strukturer som ett kriterium på ökande språklig mognad ger muntliga berättelser sådana belägg endast i ett avseende. En berättarstruktur med "abstract, orientation, complicating action, evaluation, result and coda" (Labov) ger inte stor anledning till bruk av ett komplext språk utom i de delar som uttrycker "evaluation", värdering. Dessa partier kan i personliga berättelser vara ganska omfattande och liksom de orienterande inslagen förekomma på olika ställen i texten. De avsnitt som kan betecknas som värderande (evaluative) uttrycker talarens egen inställning till, åsikt om och värdering av det han skildrar — kort sagt skälet till att berättelsen alls är värd att berätta. Labov menar att det är i dessa sekvenser man finner en språklig komplexitet som ökar med talarens ålder. Detta skulle speciellt gälla bruket av förklarande satser (explicatives) med en värderande funktion och samordnare (correlatives), alltså satser som kopplar ihop händelser och samtidiga förlopp i den värderande funktionen.

Labov utgår från en syntaktisk analys av satser i en berättelse avseende förekomsten av förstärkningsdrag (intensifiers), jämförelser (comparatives), samordnare (correlatives) och förklarande inslag (explicatives). Dessa syntaktiska konstruktioner, som alla utom den första representerar en större komplexitet än den i en "vanlig" berättande sats, återfinns med få undantag i satser med värderande funktion.

Ordet *värdering* använder jag som liktydigt med Labovs *evaluation*. Översättningen är inte särskilt lyckad eftersom den för tanken till ord och fraser med emotiv betydelse, alltså enligt Andersson-Furberg (1969) och Regnéll (1971) värdeladdad betydelse. Rolf Hedquist har i sin avhandling *Emotivt språk* (1978) ett kapitel där begreppet och dess olika innebörder diskuteras och där han visar på de många bottnarna i ordet värdera och värdering: distinktionen positiv/negativ är en av dem medan viktig/oviktig och intressant/ointeressant är andra. Det finns också "rena" värdeord, där det är poänglöst med en distinktion som någon av de nämnda (Nordberg 1968).

I en uppsats, *Känslor och kön*, behandlas emotiva ord i elevuppsatser (Pettersson m fl 1981). Studien bygger på ett ordmaterial från ca 2 000 uppsatser (STIG- och FRIS-projekten + uppsatser från centralprovet i svenska 1977). Gymnasiematerialet uppvisar mycket små skillnader mellan emotivitet i flickors och pojkars språk, mätt i enskilda ord, men ett klart positivt samband mellan förekomsten av emotiva ord och uppsatsbetyg i åk 3³.

Studier av FRIS-materialets totalordlista (jfr avsnitt 2.2.1) visar att flickorna på mellanstadiet däremot använder betydligt fler emotiva ord än pojkarna, att skillnaden mellan könen i användning av emotiva ord är större än mellan socialgrupperna och att goda uppsatser också på detta stadium innehåller betydligt fler emotiva ord än uppsatser av låg kvalitet.

Mycket väsentligt är påpekandet att emotionalitet, ett överflöd av känslor, inte är detsamma som kreativitet. "Uppsatser med högt betyg har ett stort sakligt innehåll och mycket känslor" påminner författaren. "Likaså bör vi skilja emotionalitet från begrepp som personorientering, fantasi och kreativitet" (Pettersson m fl 1981:105–106).

Begreppet värdering = evaluation har i Labovs berättelseschema med berättelsens struktur att göra. Labov förklarar begreppet på följande sätt:

Evaluation

Beginnings, middles, and ends of narratives have been analyzed in many accounts of folklore or narrative. But there is one important aspect of narrative which has not been discussed — perhaps the most important ele-

ment in addition to the basic narrative clause. That is what we term the *evaluation* of the narrative: the means used by the narrator to indicate the point of the narrative, its *raison d'être*: why it was told, and what the narrator is getting at. There are many ways to tell the same story, to make very different points, or to make no point at all. Pointless stories are met (in English) with the withering rejoinder, "So what?" Every good narrator is continually warding off this question; when his narrative is over, it should be unthinkable for a bystander to say, "So what?" Instead, the appropriate remark would be, "He did?" or similar means of registering the reportable character of the events of the narrative. (Labov 1972:366)

Det gäller alltså inte primärt att leta upp attitydmarkörer och emotiva adjektiv, även om sådana uttryck också kan vara värderande i den här betydelsen, utan att avgöra vilka språkliga uttryck som speglar berättarens inställning till, åsikt om och värdering av det som berättas.

6.4.2 Olika slag av värdering

En annan aspekt på värdering är dess olika uttrycksformer i tal och i skrift. Labov talar om "external versus internal evaluation", yttre versus inbäddad värdering. Den yttre värderingen skulle utmärkas av att talaren uttryckligen tillkännager sin bedömning för åhöraren, eventuellt tilltalar denne direkt. Värderingar som bäddas in i texten kan uttryckas som citat eller genom att handlingar beskrivs: att skaka som ett löv beskriver en handling som låter en persons rädsla komma till tydligt uttryck.

Labov fann mer av yttre värderingar hos grupper av medelklass medan inom arbetarklass, speciellt grupper av svarta, inbäddade värderingar övervägde med bättre historieberättande som följd. Tannen (1982) har inte samma erfarenheter från sina jämförelser av berättare ur olika sociala skikt, men hon delar Labovs syn på den inbäddade värderingens betydelse för konsten att berätta bra. Dessa iakttagelser, menar Tannen, visar att en god berättelse bygger på samspelet med åhörarna:

They indicate that the nature of storytelling in conversation is based on audience participation in inferring meaning (s 4).

Just kravet på engagemang (involvement, Tannen 1982, Chafe 1979) gör att en skriven berättelse kommer att uppvisa drag som är karakteristiska för såväl tal som skrift. I sin studie jämför Tannen samma persons talade och skrivna berättelse och finner en sådan blandning:

While the written story thus introduces more direct quotation (and hence becomes more 'spoken-like'), it also contains more explanation or external evaluation (and becomes more 'written-like') (Tannen 1982:17).

Det är naturligtvis svårt att avgöra vad som styr valet av språkdrag som bidrar till att skapa engagemang men ett sätt att se på saken är att betrakta genre och mottagare som avgörande. Genren fiktionsprosa utmärks t ex genom förekomst av direkt anföring och stor detaljrikedom (se också avsnitt 6.2).

6.4.3 *Värderingar och berättelsens olika nivåer*

Motsägelser och oklarheter i analys av berättelser har att göra med att man inte tillräckligt uppmärksammar berättelsens olika nivåer, menar Katherine Young i en uppsats om "frame analysis" (termen från Goffman 1974). Olika ramar begränsar berättelsens skikt eller "världar" (realms) och berättaren rör sig inom dessa. En berättelse ingår i en större "berättarkontext" (realm of conversation), ett samtal kanske vilket styr den i en viss riktning. Berättelsen återger händelser som har inträffat och skapar därmed sin egen "berättelsevärld" (story realm) som alltså är ett utsnitt ur den "handlingens värld" (tale world) där händelserna utspelas i sitt eget sammanhang. Det gäller i textanalysen att skilja mellan berättelsevärlden och de händelser som återges i den.

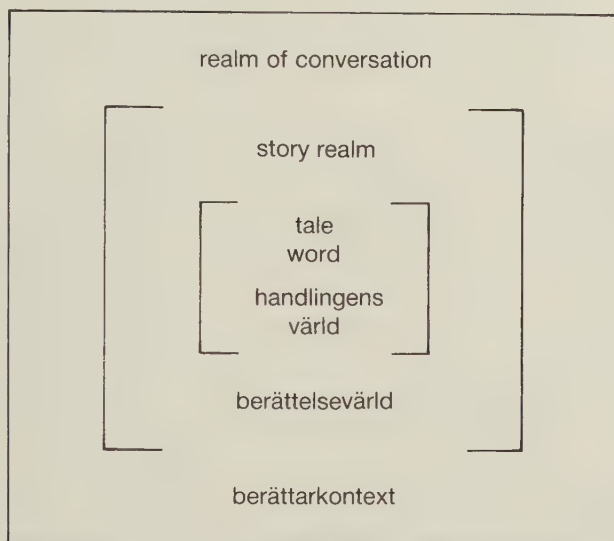
Ramar för berättelsevärlden skiljer berättelser från andra texttyper (beskrivningar, rapporter osv), från andra genrer (sagor, anekdoter, biografier osv) och från andra framställningsformer (drama, film osv). De värderingar som är aktuella karakteriserar berättelser som t ex underhållande, spirituella, välberättade osv eller motsatsen till detta. Ramar för det som händer i berättelser skiljer t ex mellan verkligt och överkligt, mellan vad som kan hända i vår värld och vad som är utanför den. Värderingar av händelser gäller om dessa är obehagliga eller inte, om de är romantiska, hemska eller trista exempelvis. Labov har, menar Young, enbart beaktat värderingar av det som berättelsen handlar om. Med den innebörd han lägger in i begreppet värdering (evaluation) kommer emellertid berättelsevärldens värderingar att blandas med värderingar av händelseförloppet (Young 1982).

Värderingar kan alltså gälla både berättelsens händelser och berättelsen som berättelse på egna villkor. De hjälper dessutom åhöraren att förstå hur berättelsen skall tolkas och gäller därmed också situationen i vilken berättelsen förekommer.

Katherine Young analyserar liksom Labov talad text. Hon framhåller i sina analyser betydelsen av hela talsituationen, alltså även lyssnarens

reaktioner både på berättandet och på händelserna som skildras, och kan därmed visa samspelet mellan värderingar på de tre nivåer hon avgränsar.

En bild av skiktningen i en berättelse ger figur 5.



Figur 5 Berättelsenivåer (efter Young 1982:281)

Början och slut (beginning and ending) i handlingens värld måste sålunda skiljas från början och slut (opening and closing) i berättelsevärlden. Länken mellan handlingens värld och berättarkontexten är just berättelsevärlden.

Labov har emellertid i sin diskussion av värderande uttryck en annan utgångspunkt, nämligen kvalitetsaspekten syntaktiskt definierad. Det är utifrån den han urskiljer satstyper med värderande innebörd och olika typer av värdering. Med den definitionen har kanske hopblandningen av värderingar ur olika skikt av berättelsen inte så stor betydelse. Vad som ändå framstår med önskvärd tydlighet är svårigheten att efter någorlunda vettiga kriterier avgöra *vad* i en berättelse som är värderade inslag, dvs vad värderas av vem — ett problem som blir än mer intrikat i åtminstone vissa skrivna texter. Å andra sidan kan man hävda att en skribent i den situation hon befinner sig som uppsatsskrivare skapar sin berättelsevärld och att den inte på ett meningsfullt sätt låter sig skiljas från händelserna som återges, något som också skulle gälla uttrycken för värdering.

6.4.4 Värderande inslag i skriven text — försök att tillämpa en analysmodell

Labovs och Youngs undersökningar gäller muntliga berättelser. Att på motsvarande sätt undersöka skrivna texter är inte alldeles enkelt. Mycket talar dock för att den värderande funktionens betydelse inte gäller bara för talade utan även för skrivna texter. I *Procedures for Describing Written Texts* (1983) uppmärksammar Charles Cooper problemet och skisserar en modell för analys av satsers funktion (sentence roles) som delvis bygger på Labovs undersökningar av muntliga berättelser men är anpassad till skriven text och speciellt skildringar av självupplevd karaktär (personal narratives). Cooper, i samarbete med Ann Matsuhashi, framhåller vikten av att analysmodeller är anpassade till speciella genrer — det är inte meningsfullt att sträva efter en modell för alla slags texter.

Cooper och Matsuhashi arbetar med en analysmodell där satsers funktioner kan sorteras i fem kategorier. Dessa har generaliserande, retorisk, tidsordnande, relationsordnande och utvecklande funktion. Varje kategori specificeras i mellan två och fem undergrupper där värderingar återfinns inom den relationsordnande funktionen. Analysenheten är en något större enhet än satsen, nämligen en huvudsats med tillhörande underordnade led (T-unit, makrosyntagm). Det är en praktisk och lätthanterlig men samtidigt grov enhet vilken det ibland kan vara svårt att tillskriva endast en rollfunktion. Stormaskigheten har fördelen att tillåta en översikt utan störande detaljer och analysen kan t ex visa hur stor roll de värderande inslagen spelar i vissa berättande texter (Cooper 1983:303). Men redan när berättaren är en annan än huvudpersonen blir det svårt att avgöra vilka syntagmer som är värderande. Modellen förutsätter faktiskt att skribenten berättar om egna upplevelser. Två textavsnitt ur mitt uppsatsmaterial får belysa modellens användbarhet. Värderande inslag är kursiverade och makrosyntagmerna numrerade.

(A2052)

A 1 Plötsligt kommer jag att tänka på när jag var på Bornholm i somras. 2 *Det var kul.* 3 Vi cyklade runt på ön i en vecka 4 *och vädret var fint.* 5 Vi åkte på måndagen, 9 00 från Tunabergskyrkan. 6 Vi, det var ju alla i KU. 7 Vi hade en jätte liten buss 8 *och det var säkert 30 grader varmt i bussen.* 9 Vi kom fram till Ystad i 7-tiden på kvällen 10 då skulle vi åka båt i två och en halv timme. 11 *Som tur var blåste det inte,* 12 *för jag är så himla rädd att åka båt.* 13 Vi gick omkring på båten och köpte lite godis.

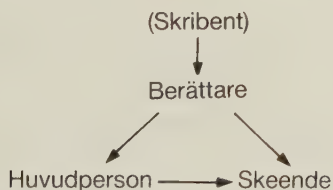
(A4005)

B 1 — *Vilken tråkig lärare!* säger Jan, även kallad '*Feminus*' därför att han är så lik en tjej. 2 *Religionstimmarna är jättetråkiga.* 3 *Den där tokiga prästen står och tjatar timmarna igenom.* 4 *När skoldagen väl är slut går Jan hem, till en fallfärdig villa i utkanten av Östersund.* 5 *Hans föräldrar är gamla.* 6 *Jan är det sista barnet i en kull på tolv.* 7 *Det är bara Jan och två bröder och en syster till honom som bor hemma.* 8 *Jan har eget rum, en omgjord skrubb som är fyra gånger två och en halv meter.* 9 *Den här dagen är Jan på dåligt humör.*

I text A korresponderar makrosyntaxtagm (ms) 2 och 4 — båda bör anses som värderande trots att 4 i annat sammanhang skulle betecknas som beskrivande. I ms 8 är *säkert* ett förstärkningsuttryck och bör markeras som en värdering av resans strapatser. Det är en värderande kommentar till föregående ms på samma sätt som ms 11, vilken både förklarar och utgör en värdering av ms 10.

Svårare blir avgörandena i text B. De första tre ms är referenten Jans värderingar utom i appositionsledet, där det är någon annans värdering som kommer till uttryck. Det värderande *väl* i ms 4 måste hänföras till Jan medan övriga omdömen t o m ms 8 knappast uttrycker Jans syn. Avsnittet ger bakgrund och är alltså insprängt mellan de inledande värderingarna och ms 9 som återknyter till dessa och rimligen bör ses som ett resultat av innehållet i dem. Avsnittet med orienterande bakgrund är så långt att läsaren har en viss svårighet att koppla *den här dagen* tillbaka till ms 3.

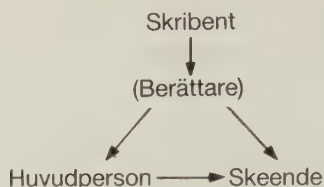
I muntliga berättelser och berättelser i skrift med starkt självupplevd prägel som i text A återges ett skeende av berättaren/huvudpersonen. Schematiskt kan förhållandet åskådliggöras på följande sätt:



Berättelser i skrift förutsätter dock inte alltid en berättare/talare (jfr avsnitt 6.2 om *speakerless sentences*).

I text B är appositionen i ms 1 liksom uppgifterna om den fallfärdiga villan och skrubben i ms 4 och 8 värderingar som inte är huvudpersonens och inte heller förutsätter en bestämd berättares inställning. De uttrycker en talaroberoende föreställning eller kanske en textintern läsaranvisning.

Berättelsetriangeln bör då se ut ungefär så här:



Exempel B visar emellertid att det inte är lätt att avgöra vilka värderingar som är berättarens/huvudpersonens.

Värderingarna i de båda textexemplen är av olika typ: i text A dominerar yttre värderingar medan tre av fyra värderande makrosyntagmer i text B är inbäddade. I text A hänför sig varje värdering till närmast föregående makrosyntagm, något som bör höra ihop med den kronologiska framställningen.

Svårigheterna med att anpassa analysmodeller till olika berättande texter får dock inte skymma det faktum att inslagen av värdering sannolikt har stor betydelse för hur texter verkar på sina mottagare och att konsten att hantera värderingar kan hänga ihop med språkutvecklingen. Det verkar troligt att det i språkutveckling bl a ligger en ökande förmåga hos skribenten att vara känslig för proportioner av språkdrag. Detta tycks gälla för bruket av direkt anföring i berättande text. Hur skribenten uttrycker sin egen inställning till det hon berättar avslöjar måhända också steg i skrivutvecklingen.

6.4.5 *Uttryck för värdering*

Att undersöka syntaktiska skillnader mellan satser med och utan värderande funktion ligger utanför ramen för mitt arbete. Mitt allmänna intryck är också att skillnaderna inte är lika stora i skrivna berättelser som i talade (Labov 1972). Däremot föreställer jag mig att andelen värderande inslag, dessas fördelning i texten samt förhållandet mellan yttre och inbäddade värderingar bör uppvisa skillnader från text till text beroende på skribentens språkliga mognad. Djupast sett har uttrycken för värdering till uppgift att få lyssnaren/läsaren att tycka som talaren/författaren, att uppskatta berättelsen och finna den värd att ta del av. Det är alltså en grundläggande dimension i berättandets natur som uttrycks i de värderande inslagen.

Studier av barns sätt att muntligt uttrycka värdering (i den mening som avses här) har visat en med barnens ålder stigande förmåga att explicit uttrycka attityder till berättelsen och att förstå att berättelsens

handling som sådan inte räcker till för åhörarens tolkning (Kernan 1977). Barnen i Kernans undersökning var 7–8 år, 10–11 år och 13–14 år gamla — de äldsta således jämgamla med de yngsta skribenterna i mitt uppsatsmaterial. Det verkar sannolikt att den värderande dimensionen i berättarförmågan fortsätter att utvecklas och att den även i skrivna berättelser är ett kvalitetsdrag. Men vilka uttryck tar den sig och vilken betydelse har detta förmodade kvalitetsdrag jämfört med andra — uppsatsens längd och skribentens förmåga att bygga upp en någorlunda rimlig berättarstruktur där värdering ingår som ett led?

Utan anspråk på fullständighet vill jag i följande avsnitt diskutera dessa frågor mot bakgrund av hur ett antal uppsatser faktiskt ser ut. Jag har ur materialet plockat ut uppsatser, tre par och en trio, efter följande principer:

- samma ålder hos skribenterna, samma motiv i uppsatserna, olika betyg (åk 7 och åk 9) (4 st),
- samma ålder hos skribenterna, olika motiv, olika betyg resp
- samma betyg (åk 11) (3 st),
- olika ålder hos skribenterna, samma motiv, samma betyg (åk 7/11) (2 st).

Dessutom har jag, bland representativa uppsatser, försökt att välja sådana som inte varierar alltför mycket i längd.

Det är framför allt med exempel från undersökningen av värderingar i dessa nio uppsatser jag underbygger mitt resonemang i följande avsnitt. Tre huvudfrågor utkristalliseras vid arbetet med konkreta texter:

Vem tillskrivs det värderade uttrycket?

Hur uttrycks värderingar i texten och hur nödvändiga tycks de vara?

Vilket annat led i texten hör värderingen samman med?

Jag kommer att diskutera uppsatserna med utgångspunkt i dessa frågor.

6.4.6 Vem tillskrivs det värderande uttrycket?

I en skriven jag-berättelse, i synnerhet en där händelsen verkar självupplevd, råder ungefär samma förhållande som i en muntlig berättelse: det ”jag” som berättar uttrycker sina egna värderingar.

Den här stunden har jag inte längtat efter. Inte en enda gång under hela sommaren. (A2044)

Det är också möjligt att berättelsens "jag" låter någon annans, eventuellt kontrasterande, värdering understryka den egna:

det tyckte Abisko-borna var väldigt mycket

skriver en elev om temperaturen vid midsommar som han själv inte ansåg imponerande hög (A1091). Utomstående kan citeras som i följande exempel där berättelsens "jag" varit med om en spännande tjuvjakt. Tidningsrubriken innebär en värdering av huvudpersonens insats.

Nästa dag går jag som vanligt ut och läser tidningen. Blicken faller direkt på en text med feta bokstäver: *Trettonårig flicka avslöjar taveltjuvar*. (A1090)

Även i en jag-berättelse kan alltså andras värderingar utnyttjas för att betona berättarens egna, men i elevuppsatserna är detta inte särskilt vanligt. Tekniken tyder på en förmåga hos skribenten att ta andras perspektiv men perspektivväxlingen måste vara motiverad, något som den inte är i exemplet med Abisko-borna ovan. Endast en mycket uppmärksam och välvilligt inställd läsare kan supplera ett motiv med hjälp av meningen efter den tidigare citerade:

Resten av dagen skulle vi använda åt att gå till Lapparnas port / . . . /.

Läsaren måste underförstå att skildringens huvudpersoner tidigare på dagen hade träffat orsbefolkningen och talat om vädret.

Berättelser i tredje person erbjuder läsaren större problem med att avgöra vem värderingarna tillskrivs. Svårigheten ligger i att ta ställning till om och när man måste räkna med en utomstående berättare i alla de avsnitt där huvudpersonen inte framträder genom direkt eller dold anföring. Värderingarna kan enligt min uppfattning grupperas efter vem de tillskrivs på olika sätt.

Tydligast är de värderingar som direkt hänför sig till berättelsens huvudperson, typ "han kände sig rädd" och påståenden som "han förstod ingenting".

Sådana utsagor tillhör berättelsens "jag" även om detta skildras i tredje person (jfr Moffett 1968). Ann Banfield menar att de kan jämföras med dold anföring och återgivna tankar (represented speech and thoughts) och alltså inte förutsätter någon berättare inskjuten mellan händelsen och texten (Banfield 1982). I uppsatserna förekommer den här typen av värderingar också ofta tillsammans med direkt eller dold anföring som i följande sekvens:

Jag skall minsann inte bry mig om dom. När han tänkte på det gick det lättare att komma iväg till skolan. *Men han önskade att denna dagen skulle gå onormalt fort.* (A1075, kursiverat här.)

Värderingar som gäller huvudpersonens handlande kan också uttryckas av andra. Följande passus ur högbetygsuppsatsen 1075 belyser denna företeelse och även en annan som är problematisk vid analys av värderingar:

Lasse gick förbi utan att säga något. Janne såg förvånad ut. Lasse brukade ju säga hej till honom.

Den första meningen uttrycker vid första anblicken ingen värdering men användningen av det markerade "utan att" gör den värderande. Normalfallet är uppenbarligen att säga något — att författaren påpekar att så inte sker avslöjar Lasses inställning. Han anser, vilket framgått tidigare, att kamraterna retar honom. De andra och tredje meningarna utgör Jannes värdering av händelsen. Skribenten tar ett ögonblick Janne's perspektiv och ger samtidigt den enda ledtråd till berättelsens poäng som läsaren får: misshälligheterna mellan pojkarna är inte allvarligt menade; allt kommer att reda upp sig.

Värderingarna kan tillskrivas flera personer, varav den handlande kan vara en, och därigenom belysa berättelsens värde. I en av mobbningsuppsatserna (A4005) söker ett raggargäng konfrontation med ett annat, men företaget avstyrks åtminstone temporärt av en vuxens replik om antalet grabbar i gänget. Därefter kommer omdömet:

Han som sa det var en välklädd man i fyrtioårsåldern.

Meningen är inte bara information utan också ungdomsgruppens värdering av mötet med det välvärdade etablissemanget. I ett ögonblicks belysning avtecknar sig kontrasten mellan ungdomarna och de vuxna, vilken lyfts fram redan i uppsatsens början då huvudpersonen kommenterar sin tråkiga och tjatiga lärare.

En allmän norm eller uppfattning kan också utgöra en värdering som underbygger och motiverar berättelsen. En sådan funktion tycks mig följande mening ha, vilken utgör ett tillägg till en notering om en årlig NTO-fest:

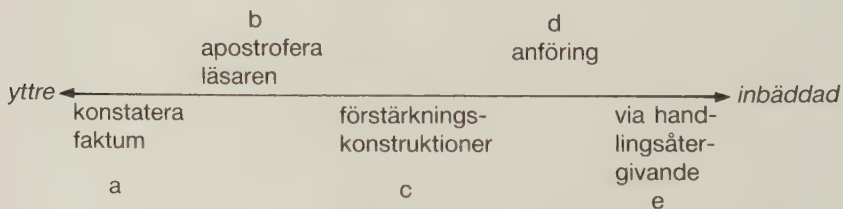
Det är en sån där fest där alla medlemmar går på toaletten och tar sig en jäkel. (A4005)

Ett sådant omdöme som avslöjar eller åtminstone antyder en inställning kan inte tillskrivas någon särskild agerande. Inte heller behöver man tänka sig anmärkningen som en utomstående kommentar. Den framstår i stället som en vedertagen uppfattning och bidrar som sådan till att understryka det främsta skälet till att just denna mobbningshistoria berättas; den visar kontrasten mellan vad något ser ut att vara och vad det faktiskt är.

Värderingarna förs alltså i allmänhet till den person berättelsen handlar om. De kan förutom denne även tillskrivas andra som uttrycker en inställning till huvudpersonens agerande eller berättelsens händelser. Grupperas värderingar liksom uttryck för en allmän norm kan också motivera att berättelsen ur huvudpersonens synpunkt är värd att återge.

6.4.7 Hur uttrycks värderingar?

Värderingar kan uttryckas som kommentarer och i princip vara fristående från handlingen eller de kan bäddas in i den skildrade händelsen (se också 6.4.2). Dessa två sätt att ange värdering bör ses som polerna på en skala eftersom det i verkliga texter förekommer mängder med mellanformer och grader av inbäddning i texten. En viss systematisering av möjligheterna att uttrycka värdering skulle ge följande gradering:



Att konstatera faktum — ”det var roligt”, ”på dansen hade vi kul” — exemplifierar den ena polen, a. Satserna innebär synpunkter på det som skildras vilka avges utifrån, t ex när berättelsen eller episoden är slut, eller som omdömen inne i texten. Konstateranden kan också utgöra en brygga till berättelsen och därmed vara ytligt inbäddad i den som i följande passage:

Ni minns säkert den allra mest spännande dagen ni varit med om. Jag själv minns den jättebra, och jag har tänkt berätta den för er. (A1090)

Här apostroferas läsaren direkt, b, medan de renodlat yttre konstaterandena som exemplifierades i a visserligen fungerar som upplysning till läsaren men inte förutsätter ett ”du”.

Förstärkningskonstruktioner utgör ett stort och heterogent område, c. Den ur värderingssynpunkt likgiltigaste gruppen är de mycket vanliga förstärkande adverb: *ju, väl, verkligen, absolut, minsann, bara*. För osofistikerade skribenter är det troligt att dessa inte har så stor innebörd — de följer med ungefär som i det talade språket. Större intresse har sådana som gör uttrycket de ingår i markerat:

"Janne var *också* där." (A1075) "Vi hade *bara* varit där i en timme när vi bestämde oss / . . . /" (A1080), "Men nu skulle vi tillbaks *åckså* / . . . /" (A1091, kursiverat här).

Förstärkande adjektiv kan ha en överspridningseffekt till hela situationen: "Då åt vi kyckling och massor av *god* pomfritt" (A1080). Förstärkande är också de flesta jämförelseuttryck: "När Lasse kom hem var han *glad som en lärka*" (A1075) liksom parafraser och omskrivningar: ". . . så vi visste att vi hade ingen chas att vinna. *Vi hade rätt. Vi förlorade matchen med 9-2.*" (A3031, kursiverat här.) Förstärkningskonstruktionerna är inbäddade på varierande djup, minst för de vanliga förstärkande adverb, större för dem med en markerande eller överspridande innebörd.

Djupare inbäddade i berättelsen är direkt och dold anföring liksom inre monolog, d. Uttrycksformerna glider ofta över i varandra:

/ . . . / när han sa: om ni skulle kunna vara så hemskt snälla och gå tillbaka med det här paketet och hämta det riktiga i stället. *Ja, vad hade vi annat att göra än att traska iväg / . . . /* (A1073, kursiverat här).

Väl inlemmad i berättelsen är också den typ av värdering som uttrycks via en handling: "Det gick som en stöt genom kroppen" står det i A4005 om en mycket stark smärta, e.

Labov och Tannen fann båda i sina undersökningar att inbäddade värderingar var vanligare än yttre hos goda berättare. Vissa drag i muntligt berättande var också karakteristiska för skriven fiktionsprosa. Det är visserligen ytterst osannolikt att det skulle vara möjligt att bestämma någon idealisk fördelning mellan yttre och inbäddad värdering i berättande text men det är ändå troligt att en skicklig skribent kan hantera båda slagen och att en kraftig övervikt för typen yttre värdering inte är att vänta i uppsatser med de högsta betygen.

6.4.8 Värderande inslag i nio elevuppsatser

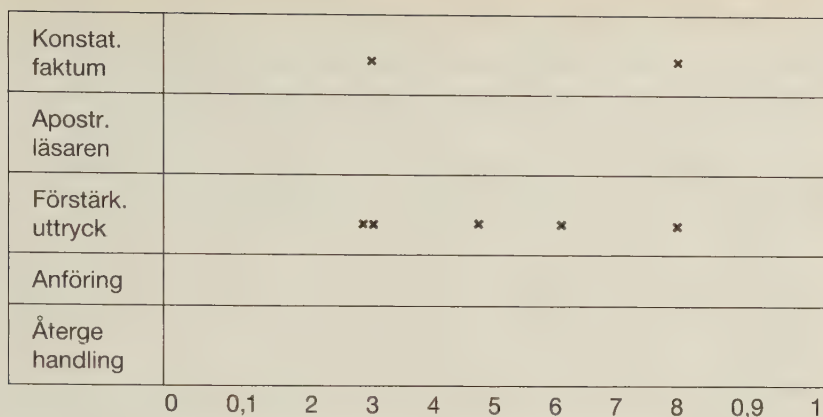
I nio elevuppsatser har jag enligt de kriterier jag preciserat i avsnitt 6.4.5–6.4.7 markerat och typindelat värderande inslag. Jag har jämfört mina markeringar i några av uppsatserna med en grupp språkvetares (13 personer) uppfattning om vilka inslag som är värderande i dessa texter och funnit hög grad av samstämmighet med mina egna markeringar. I översikterna över värderande inslag i varje uppsats har jag också markerat språkvetarnas uppfattning (se nedan). Hög samstämmighet om att makrosyntagmet är värderande markeras med ○ och betyder att minst 7 personer av de 13 tillfrågade har den uppfattningen. Lägre samstämmighet markeras med □ (4–6 personers uppfattning). Gemensam syn hos 3 personer markeras med △ och strömarkeringar (av 1–2 personer) har beteckningen √. Om ingen mer än jag själv markerat värdering utmärks detta med X. Ett X inne i symbolerna markerar att jag i min genomgång gjort samma bedömning som språkvetargruppen. Språkvetarna ombads läsa uppsats 2064, 1075, 4005 och 4004, vilka ingår i de granskade uppsatsparen.

För att få en rent visuell uppfattning om spridningen i de enskilda uppsatserna av värderande makrosyntagm (ms) och antal ms av olika typ har jag beräknat och fört in deras position i uppsatsen längs en skala från 0 till 1. Därmed blir positionerna jämförbara oavsett textens längd och antal ms i varje uppsats. Detta är så mycket lämpligare som det visade sig att den procentuella andelen värderande ms av samtliga ms varierar ganska lite mellan uppsatserna. Det bör alltså vara fördelning och typ mer än andel värderingar som har betydelse. Om detta har samband med kvalitet = betyg bör följaktligen hög- och lågbetygsmönster inte se likadana ut, medan högbetygsmönstren, oavsett skribentens ålder, bör likna varandra.

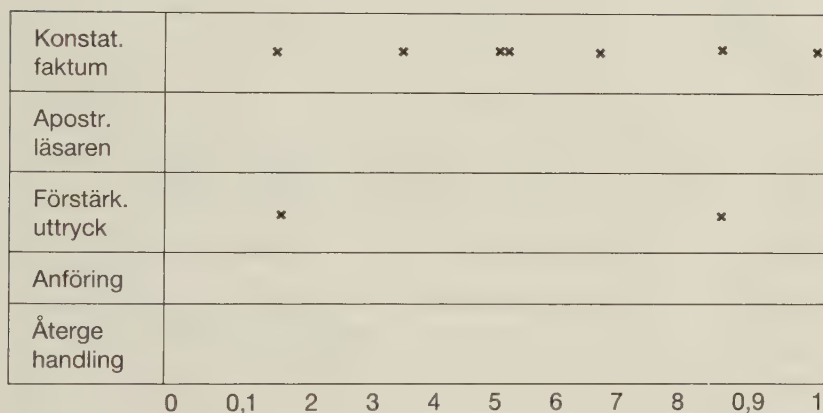
Två skribenter i åk 7 har arbetat med motivet resor med familjen — en sportlovsvecka (A1080) respektive några semesterdagar sommartid i fjällen (A1091). Värderingarnas relativa position och typ återges i figur 6 och 7.

I båda uppsatserna är det glest mellan värderingarna. Den skickliga skribenten arbetar dock mindre med yttre värderingar även om graden av inbäddning är liten: det är med hjälp av förstärkande och markerande uttryck han visar sin inställning. Yttre värderingar dominerar i den svagare skribentens uppsats — utmärkande för skriftspråk om än inte för en skicklig berättare. En granskning av dessa värderingar visar emellertid att många av dem är implicita:

Första morgonen Jag vaknade i stugan var det midsommarafton, när jag skulle gå ut hade jag täckjacka, mössa och vantar på mig.



Figur 6 Typ av värderande makrosyntagm och dess position i uppsats nr A1080, betyg 4 skriven av en pojke i åk 7. Uppsatslängd 331 ord, 32 ms.



Figur 7 Typ av värderande makrosyntagm och dess position i uppsats nr A1091, betyg 2 skriven av en pojke i åk 7. Uppsatslängd 369 ord, 29 ms.

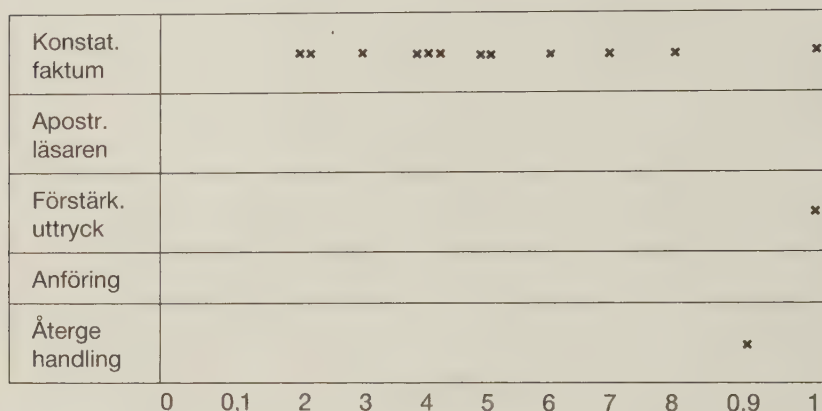
Det är konstateranden av fakta som inte knyts ihop och tolkas. Det blir läsarens sak att tyda skribentens inställning till midsommarvädret.

När vi åkte ned hade vi fem minuter på oss att titta på utsikten

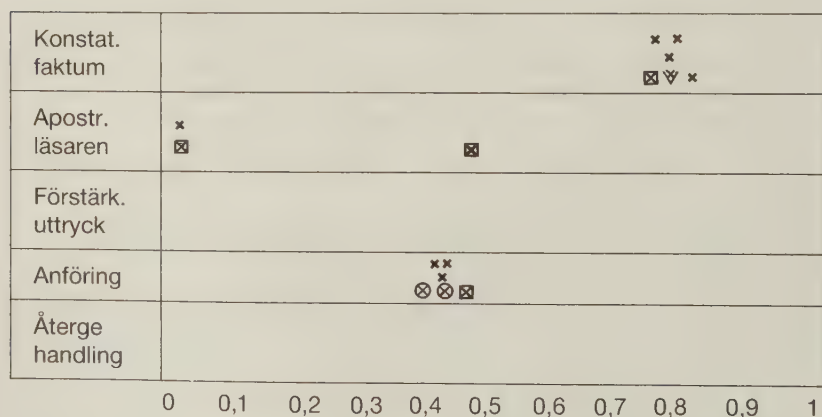
fortsätter skribenten och menar antagligen att det var jättigt. I tekniken ligger givetvis möjligheten till raffinemang. Men det förefaller vara en svår balansgång för en trettonåring att väga det utsagda mot det handfast skildrade! Motivet, som gärna behandlas i enkel, kronologisk form, inbjuder just därigenom till implicita värderingar. Allt är självklart för den ovane skribenten som har svårt att föreställa sig en läsare

utan kunskap om händelserna. Den skickligare skribenten, som också troget följer handlingens kronologi i sin uppsats, undviker genom sitt bruk av markerande och förstärkande uttryck att lämna alltför mycket åt läsarens tolkning. De yttre värderingarna i dennes uppsats är explicita.

Kronologiskt ordnade är också de två uppsatserna av elever i åk 9 med skolan som huvudmotiv: A2044 och A2064 i figur 8 och 9.



Figur 8 Typ av värderande makrosyntagm och dess position i uppsats nr A2044, betyg 4 skriven av en pojke i åk 9. Uppsatslängd 418 ord, 49 ms.



Figur 9 Typ av värderande makrosyntagm och dess position i uppsats nr A2064, betyg 2 skriven av flicka i åk 9. Symboler för språkvetargruppens markeringar. Uppsatslängd 250 ord, 20 ms

I de här uppsatserna är skillnaden i ordmängd så stor att den kan tänkas dominera över andra förklaringar till betygsskillnaden. Karakteristiskt är dock att värderingarna i högbetygsuppsatsen ligger tätt. De är mesta-

dels av yttre typ, de konstaterar faktum, men en granskning visar att de i regel är nödvändiga för textsammanhanget och inte så lätt kan brytas ut ur det. Författaren till uppsats A2044 konstaterar:

Men nu närmast skall jag ha ekonomi. *Det är faktiskt rätt tråkigt. Helst när läraren står framme vid tavlan och förklarar allt som vi redan vet.* Jag tuggar på mitt tuggummi, och blåser en . . . (kursiverat här).

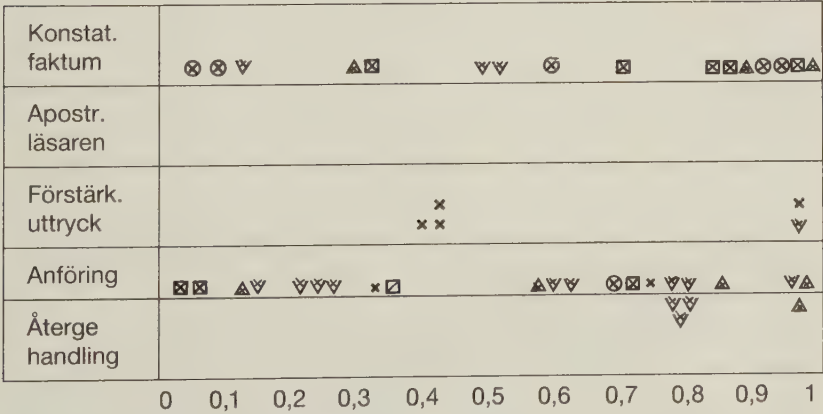
I den korta uppsatsen A2064 med bara sex värderingar finner vi att samtliga är nödvändiga för textsammanhanget:

Där var dom gamla vanliga typerna så klart. Dom stod i klungor och pratade vissa dansade ju, *men det var inte många.* Jojje beslöt sig för att gå hem och lägga sig (kursiverat här).

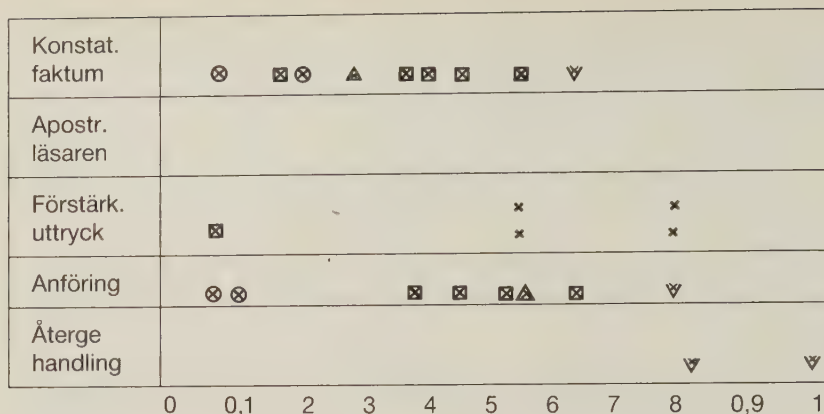
Hur nödvändiga värderingarna är för texten tycks utgöra ytterligare en dimension. Skalan över typer av värderingar är antagligen inte lineär. Problemet är dock att denna ”nödvändighetsdimension” sannolikt uppfattas mycket olika av olika läsare — här tangeras åter frågor om inferens och om hur långt läsarens medskapande skall antas sträcka sig.

Även i uppsatserna med skolmotiv har motivet sannolikt betydelse för värderingarnas utformning. Motivet i sig inbjuder till reflexioner och värderingar av åsikter snarare än av händelser, något som jag tidigare påpekat (avsnitt 2.3.2). Därmed skulle värderingar av yttre typ vara naturligare.

Två högbetygsuppsatser av skribenter i olika årskurser, åk 7 och 2³, visar enligt figur 10 och 11 likartade mönster.



Figur 10 Typ av värderande makrosyntagm och dess position i uppsats nr A1075, betyg 5 skriven av en flicka i åk 7. Symboler för språkvetargruppens markeringar. Uppsatslängd 392 ord, 57 ms.



Figur 11 Typ av värderande makrosyntagm och dess position i uppsats nr A4005, betyg 4 skriven av en pojke åk 2³. Symboler för språkvetargruppens markeringar. Uppsatslängd 675 ord, 54 ms.

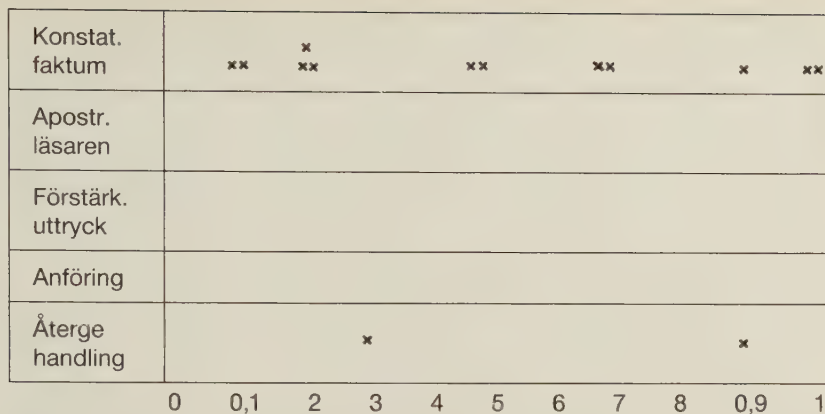
Mest i ögonenfallande är möjligen bruket av direkt anföring och eftersom detta i regel är ett högbetygsdrag förvånar det inte. Men lika karaktäristiskt för dessa två uppsatser är att skribenterna låter en företeelse värderas med olika språkliga uttrycksmedel som i följande exempel:

Lasse suckade. Han vill absolut inte gå till skolan idag igen. (konstaterande av faktum följt av dold anföring)

Detta sätt att bygga ut värderingarna, egentligen en sorts exemplifiering eller förklaring, är över huvud taget vanligt hos de skickligare skribenterna. Det ser alltså ut, i dessa enligt min åsikt representativa uppsatser, som om skribentens förmåga att utnyttja variationsmöjligheter och att med hjälp av olika uttryckssätt skapa ett nyanserat värderingsmönster har samband med uppsatsens kvalitet.

Val av motiv betyder sannolikt mycket för vilken typ av värdering som kommer att dominera. Detta stämmer väl med Tannens (1982) iakttagelser. I rent berättande uppsatser balanseras yttre värderingar mot inbäddade medan i reflekterande och resonerande framställningar yttre värderingar är dominerande.

Det fjärde granskade uppsatsparet (figur 12 och 13) har endast författarnas ålder gemensam. Lågbetygsuppsatsen A3031 av berättande typ handlar om en handbollsmatch och är skriven av en flicka i åk 2². Högbetygsuppsatsen A4004 är författad av en pojke i åk 2³ och bygger på motivet tänkta reseupplevelser — den är alltså inte en berättelse i strikt bemärkelse. Med dessa två uppsatser jämförs en tredje med högt betyg (figur 14) som behandlar skolmotiv och är skriven av en flicka i åk 2³.



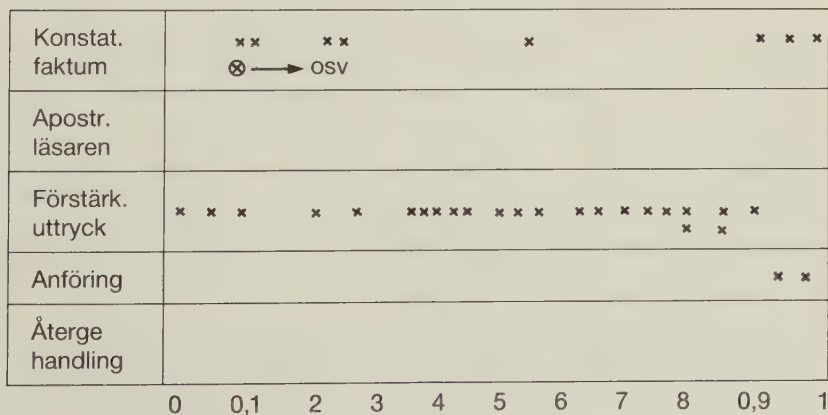
Figur 12 Typ av värderande makrosyntagm och dess position i uppsats nr A3031, betyg 2 skriven av en flicka i åk 2². Uppsatslängd 417 ord, 52 ms.

Yttre värderingar dominerar i lågbetygsuppsatsen men vi finner också ett exempel på inbäddad värdering:

Jag fattade nästan ingenting att det var sant att det var jag som gjorde målet.
Alla bara slängde sig över mig.
(konstaterande av faktum följt av handlingsåtergivande värdering)

Uppsatsen är kronologiskt ordnad liksom de tidigare kommenterade uppsatserna om resor men till skillnad från uppsatsförfattaren i åk 7 (A1091) är den vuxnare skribenten medveten om att läsaren inte känner till händelsen som skildras — värderingarna är således explicita.

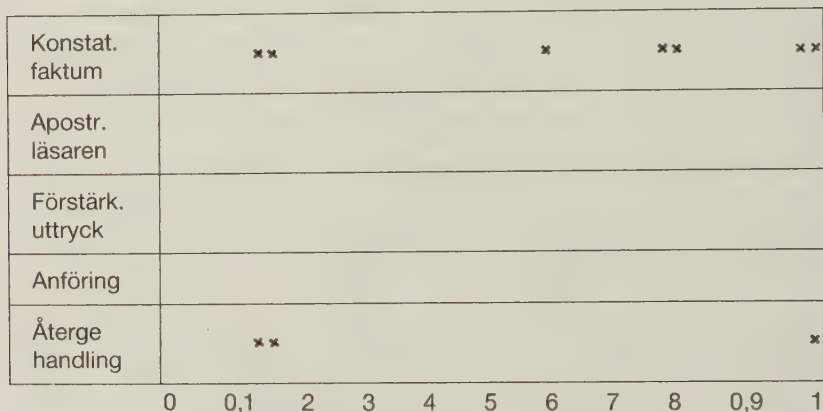
Som en kontrast till handbollsskildringen står uppsatsen om den tänkta resan.



Figur 13 Typ av värderande makrosyntagm och dess position i uppsats nr A4004, betyg 4 skriven av en pojke i åk 2³. Uppsatslängd 314 ord, 33 ms.

Hela texten är genomsyrad av författarens värderingar. Det finns inte en makrosyntagm utan värderande inslag. Tjugo ms av textens trettio tre är t ex interjektionsmakrosyntagmer vilka i diagrammet redovisas som förstärkningsuttryck. Den här skribenten har alltså skickligt utnyttjat möjligheten att med hjälp av värderingar skapa en intressant och engagerande text. Bäst framstår detta om man betänker alternativen till uppsats med önskemotiv. Alltför många uppsatsförfattare konstaterar t ex: Om jag vann en miljon skulle jag göra det och det. Jag skulle resa . . . Sedan skulle jag använda en del pengar till att skaffa . . . osv.

Total enighet rådde inom språkvetargruppen om värderingarna!
Helt annorlunda ser den andra högbetygsuppsatsen ut.



Figur 14 Typ av värderande makrosyntagm och dess position i uppsats nr A4002, betyg 5 skriven av en flicka i åk 2³. Uppsatzlängd 396 ord, 24 ms.

Värderingarna är få till antalet. Mönstret liknar mer lågbetygsuppsatsen i den här gruppen än någon av högbetygsuppsatserna jag tidigare har diskuterat. Möjligen kan man hävda att eftersom varje ms är lång bör värderingarna märkas väl i texten. Tre ms av tio tillhör dessutom den inbäddade kategorin som inte så ofta hanteras av de svaga skrivarna. Men förklaringen är snarare att den här uppsatsen är av ett resonerande slag där stort utrymme ges åt att motivera de värderingar läsaren möter i uppsatsens början. Den avslutande meningens värdering blir därmed väl underbyggd:

Tommy tar sina böcker och sin penna, skjuter in sin stol med buller och bång och lämnar med lätta steg skolsalen. (A4002, kursiverat här.)

Det förefaller som om värderande inslag i uppsatser har ett om än komplicerat så dock samband med uppsatsens kvalitet. Typ av värdering

verkar variera med uppsatsens motiv och dess karaktär av rent berättande eller reflekterande/resonerande framställning. En sedan länge hyllad skrivpedagogisk regel — skriv mycket om litet — kan nyanseras ur värderingsaspekten: en episod blir intressant för läsaren inte primärt genom de många detaljerna utan genom författarens förmåga att variationsrikt uttrycka sin inställning till och sin värdering av hela historien.

6.4.9 Vilket led i texten hör värderingen ihop med?

Om värderingar i en berättelse också har att göra med vad som gör händelsen värd att återge respektive värd att ta del av hör värderingarna hemma i olika skikt, enligt Young (1982) — i det första fallet kan kontexten motivera medan i det andra t ex underhållningsvärdet i berättandet kan utgöra motiveringen (jfr 6.4.3). Det är, tillspetsat, sändarens respektive mottagarens perspektiv som avgör vilket. I idealfallet bör perspektiven sammanfalla. I 6.4.5 framhöll jag som en grundläggande dimension i en berättelse berättarens strävan att påverka och beröra sin publik så att den kommer att dela hans syn på det som berättas. Därmed är egentligen redan sagt att värderingar hjälper till att bygga upp berättelsens poäng vilken denna än är: att skapa spänning, att visa relationer eller att komma fram till en sens moral. Av detta följer att det kan finnas värderingar som inte får sin fulla innebörd förrän hela berättelsen är avslutad — de kan alltså tolkas endast i ljuset av textens övriga värderande inslag.

Rent allmänt borde det förhålla sig så att yttre värderingar hör till närmast föregående makrosyntagm och inte nödvändigtvis måste ses tillsammans med textens övriga värderande inslag medan förutsättningarna borde vara större för att inbäddade värderingar är beroende av varandra som länkar i en kedja. Så enkelt är det dock inte alltid i naturliga texter. Några textexempel får belysa resonemanget. Följande text är första hälften av en uppsats skriven av en elev i åk 7 (A1083). Värderande inslag är kursiverade.

Det är en helt vanlig svensktimme. Per sitter och tuggar tuggummi, allt är så tråkigt. Han försöker tänka tillbaks hur det var i somras, när han och Peter fångade krabbor i Stensjö. Vi badade och hade det roligt. Plötsligt hörs en ljudlig stämma: Per! sitter du och drömmer igen? Du måste höra på det här är viktigt. Han försöker höra på men det går inte. Fortfarande tänker han på hur det var när han och Peter räddade lilla Stina från en säker drunkningsdöd. De kastade sig utför en brant klippa och drog upp henne från det iskalla vattnet. Plötsligt ringde de, alla störtade ut, utan fröken hann säga ett ljud.

Nu var det mat, jag kom sist till matkön. Det var soppa till middag och när jag skulle hämta mjölk tappade jag glaset på golvet. Alla skrattat åt mig, en dam i bespisningspersonalen sopade undan skärvorna.

De värderande uttrycken understryker kontrasten mellan då och nu — den roliga sommaren och den tråkiga skolan. Skribenten har emellertid velat utveckla ämnet och skildra en otursdag, vilken i uppsatsens senare del byts till något roligt. Episoden i matsalen belyser oturen. Den värdering som ligger i konstaterandet att komma sist i matkön behöver kanske inte uttryckas explicit. Däremot ställs stora krav på läsaren inför nästa mening där kopplingen mellan satserna antyder värderingen: till råga på allt serveras soppa (som i sig själv är svår att balansera) och dessutom tappar huvudpersonen sitt mjölkglas. De andras reaktion på händelsen uttrycks explicit.

I uppsatsens andra avsnitt, ungefär lika långt som det citerade, blir huvudpersonen bjuden till sin kamrat från sommaren, tillbringar en helg hos denne och summerar för sin mamma "att det hade varit jätteroligt".

Ser läsaren sambandet mellan värderingarna, de implicita inräknade, framträder mönstret som föresvävat skribenten. Denne har dock inte lyckats så bra med att hålla fast vid sitt uppslag. Uppsatsen bär spår av att skribenten i mängden av uppdykande idéer inte gjort klart för sig vilken som är mest utvecklingsbar och resultatet har blivit en oskarp blandning av flera — sommarminnen, otur som vänds och en helgutflykt. Jag har tidigare (i avsnitt 5.3.1) kommenterat telefondialogen i andra delen av uppsatsen. Den unge författaren har svårt att klara telefondiktionen och problemet tycks gälla även utnyttjandet av idéflödet. Det är just på detta som skrivundervisningen för den här elevens del bör inriktas. Exemplet visar att värderingar, fastän mestadels yttre och knutna till föregående makrosyntagm, hjälper till att bygga upp berättelsen genom inbördes sammanhang.

I den redan flitigt citerade mobbningsuppsatsen (A4005) ger värderingarna litet i taget belysning åt temat att ingenting riktigt är vad man tror. Huvudpersonen är visserligen "så lik en tjej" men anlägger en tuff attityd bland kamraterna och döljer sin rädsla för att "något skall hända, som inte är förutsett". När alla i gänget slutligen blir rädda offras huvudpersonen med orden "Lilla fegis, du passar bäst där ute" och gänget överger honom. Först då står hans status i gruppen fullt klar för läsaren.

Hur värderingar utnyttjas i textbyggandet och vilken roll de har som spänningshöjande element i berättelser är väl värt att undersöka närmare. Jag har i detta sammanhang bara velat peka på att de är väsentliga i textstrukturen. Pedagogiskt bör det vara givande att elev och lärare resonerar om texter också ur den synpunkten. Hur kommer det sig att en enkel och vardaglig händelse ibland kan framstå som intressant och spännande? Både för små och stora skribenter är det en nyckelfråga.

7 Elevers syn på skrivande

7.1 Enkät till elever om skrivande och skrivvanor

Ett sätt att få reda på hur skrivande går till är att fråga människor om deras personliga erfarenheter av verksamheten. Författare uttalar sig naturligt nog om sitt arbete och blir också ofta tillfrågade om vägen till de färdiga verken. I arbeten om skrivande som jag nämnt tidigare (t ex Emig 1971, Britton m fl 1975) har unga skribenter intervjuats. I Kent Larssons undersökning finns bland uppgifterna om ungdomars fritidsintressen även svar på frågan om skrivande på fritiden (Larsson 1982:143).

Den enkätundersökning jag utfört besvarades av två klassavdelningar från vardera åk 7, åk 9, åk 2² och åk 2³, sammanlagt 185 elever (bilaga 1). Grundskoleklasserna representerar tre högstadieskolor i olika delar av Uppsala, gymnasieeleverna likaledes tre skolor och linjerna distribution/kontor, hemteknik, samhällsvetenskap och ekonomi. Fördelningen mellan könen blev inte helt jämn: 103 flickor och 82 pojkar råkade gå i de aktuella klasserna. Grundskoleeleverna är 99 stycken och gymnasieeleverna 86 varav 53 från åk 2³ och 33 från 2². Då enkäten gjordes, under våren 1985, var svenska inte obligatoriskt ämne på alla tvååriga linjer och detta är en förklaring till att så få personer ingått i de klasser som besvarat enkäten i 2².

Enkäten innehåller nio frågor vilka fokuserar fyra områden. Fråga 1 presenterar fyra inledningsalternativ till en uppsats om den tuggummituggande pojken, fråga 2 och 3 gäller planering av skrivandet och skrivstart, fråga 6 och 7 är inriktade på skrivsituationer i skolan och den skrivträning eleven får där medan fråga 4, 5 och 8 rör det personliga skrivandet: vad som är roligt, hur läsning påverkar samt skrivande hemma för tillfället och under tidigare år. Som komplement ställdes också frågan om bästa skolämne, bästa film och bästa bok. Svarsalternativ gavs till alla frågor utom till frågan om planering och till frågorna om skolämne, bok och film.

Det är svårt att göra enkätfrågor som skall uppfattas som meningsfulla från åk 7 och uppåt, men det är givetvis väsentligt att eleverna tycker att det är någorlunda intressant att svara på frågorna. Vid provutfrågningar innan enkäten färdigställdes verkade eleverna positiva.

De lärare som sedan genomförde enkäten i sina klasser hade också ombetts att ge den i samband med att uppsatser återlämnades eller när

arbeten i svenska diskuterades — allt för att eleverna verkligen skulle uppfatta sin insats som värdefull. Visserligen hade säkert intervjuer lockat fram "riktigare" svar, i synnerhet på den öppna frågan om planering, men en enkät, utom att den kan riktas till många och besvaras anonymt, har fördelen att kunna fogas in i ett naturligt undervisnings-sammanhang.

Fråga 1 har behandlats i avsnitt 3.4. I det följande kommer jag att inom varje område redovisa varje fråga för sig och börjar med dem om planering och skrivstart, fråga 2 och 3.

7.2 Om planering och skrivstart

Om du skulle skriva en uppsats kring en bild — vad skulle du *tänka ut/planera innan* du satte igång att skriva?

Denna fråga är avsiktligt vagt formulerad. Det hade visserligen varit möjligt att formulera svarsalternativ men jag bedömde att icke styrda svar, även om de blev färre, vore intressantare än fördelningen av svar på givna alternativ. Frågan har också färre svar än någon av de övriga, endast 118 personer (63,8 %) svarade, varav 83 flickor och 35 pojkar.

Svaren har gått att spalta upp i fyra typer. Den första är svar som anger att *handlingen* i stora drag planeras: "vad det ska handla om", "historien på ett ungefär" och liknande svarar många. Nästan hälften av samtliga svar, 42,8 %, går i den riktningen, något som kanske inte förvånar. Skillnaderna mellan åldrarna är liten, från drygt 36 % i åk 2² till nästan 47 % i åk 7. Att planera handlingen verkar i ganska hög grad vara ett flickdrag. Bland flickorna uppger 45,8 % att de planerar på detta sätt mot 37,1 % bland pojkarna. Även om inte så många elever svarade på den här frågan stämmer dock svaren väl med hur uppsatserna ser ut — bland här-och-nu-tolkarna (avsn 3.2.1) är pojkarna i klar majoritet.

De näst vanligaste svaren på frågan om vad som planeras, 27,5 %, visar att deltagande *personer* i en berättelse fixeras. Mest inriktade på person är eleverna i grundskolan. Från 40 % i åk 7 och drygt 34 i åk 9 sjunker andelen svar med personinriktning till 17–18 % i gymnasiet. Svaren kan ha påverkats av att frågan före hade en bild av en person i centrum. Intressant är emellertid att skillnaden mellan svar från flickor och pojkar är minimal. Åldern skulle alltså betyda mer än könet när det gäller att fundera ut berättelsens personer. Svarsfrekvensen är som nämnts låg och dessutom är bortfallet större bland pojkarna, där 57 % avstått från att svara medan bara 20 % av flickorna inte besvarat frågan.

Den tredje gruppen svar kan sammanfattas som en viss *formell* planering: "tänka ut början och slut", "om det ska vara en jag-berättelse"

skriver några. Alternativet har samlat 18,9 % av svaren — från 12 % i grundskolan till 32,6 % i åk 2³. Att kunna se till form och uppläggning av skrivarbetet ställer andra krav på skribenten än att kunna överblicka handlingen. Flera forskare har t ex visat att fokusering på språk som medium i undervisningen knappast är meningsfull förrän eleven kommit upp på gymnasienivå (se t ex Anward 1983). En dryg tredjedel av pojarna, 34,3 %, avger svar av den här typen mot 17,7 % av flickorna.

En fjärde grupp svar, 10,2 % av samtliga, går ut på att *miljön* är viktig att planera. Åk 2² har högst andel svar i den riktningen, 27,3 % mot 11,4 i åk 9 och 4,3 % i åk 2³. Det totala antalet svar av denna typ är bara tolv stycken, varför skillnaderna mellan åldrarna inte får överskattas.

7.2.1 Planeringstid

Enkätens fråga 2 b är formulerad så här: Hur mycket tid brukar du använda för planering innan du börjar skriva? Svarsalternativen är tre stycken: 1 *nästan ingen tid alls* 2 *5–10 minuter* 3 *mer än 10 minuter*. Sex elever avstod från att svara. I genomsnitt samlar alternativet 5–10 minuter flest svar, 53,6 % av samtliga, medan de båda andra har vardera ungefär 23 %. Denna harmoniska fördelning gömmer dock intressanta skillnader mellan årskurserna.

Kortast tid till planering anslår de yngsta skribenterna; 35,6 % av eleverna i åk 7 börjar skriva nästan utan att planera. I åk 9 är det 20 % och i 2³ 13,5 % som nästan inte använder någon tid innan de sätter pennan till papperet. På motsvarande sätt är det bland de äldre eleverna som planering i 10 minuter eller mer förekommer. Dock visar svaren att det är eleverna i åk 9 som funderar längst, 36 % jämfört med att 27 % i åk 2³ uppger mer än 10 minuters planeringstid. Förklaringarna kan vara minst två. Eleverna kan ha tänkt på att skriva till en bild (även om detta inte utsägs i frågan) — en uppgift som av äldre elever bör uppfattas som lätt och därför inte skulle kräva så lång planeringstid. Men det kan också förhålla sig så att gymnasisterna förvärvat en skrivvana som hjälper dem att tackla olika uppsatsämnen medan eleverna i åk 9 får arbeta längre tid för att få grepp om skrivarbetet. I åk 7 är det bara 6,7 % som uppger sig fundera mer än 10 minuter innan de skriver — den drastiska ökningen av antalet funderande elever ligger i linje med niornas allmänt språkliga experimenterande (se avsnitt 5.3.1). Det har i andra sammanhang påpekats att grundskolans högstadium inte, som ibland antagits, innebär en platå i den språkliga utvecklingen (Larsson 1982, Grundin m fl 1975). Både uppsatsmaterialet och den här enkäten styrker den uppfattningen.

Bland enkätsvaren intar de från åk 2² ofta en särställning genom att mer likna grundskoleelevernas än tvåtreornas svar. Så är t ex fallet när

det gäller mycket kort planeringstid: av eleverna i åk 7 återfinns 35,6 % bland kortplanerarna, i åk 9 20 %, i åk 2² 25 % och i åk 2³ 13,5 %.

Mellan könen är skillnaden i planeringstid mycket liten. Den längre planeringstiden uppges något oftare av flickor, 24,5 %, än av pojkar, 22,2 %. I övrigt gäller att drygt hälften planerar mellan 5 och 10 minuter (jfr Krashen 1984).

7.2.1 Planeringstid och ämnesval

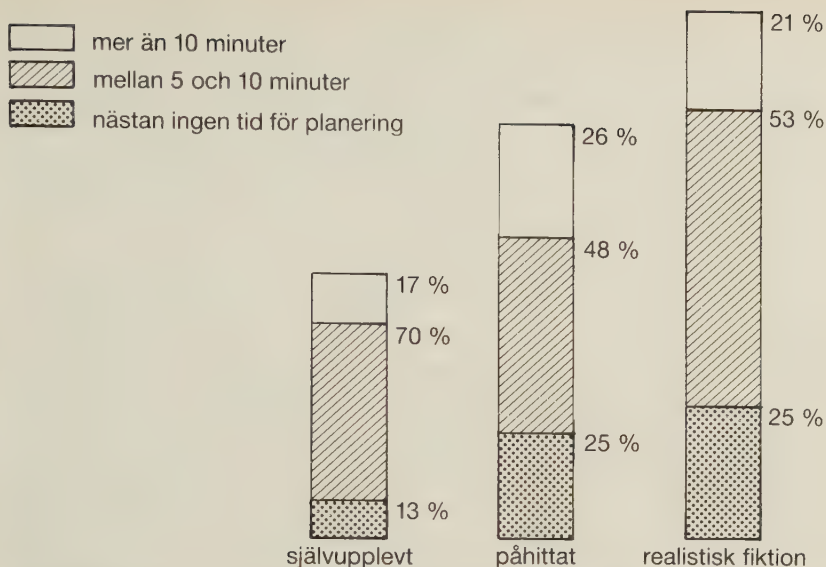
Det är rimligt att anta att tiden för planering hänger ihop med uppsats-ämne. Om en elev griper sig an ett ämne som hon tycker är roligt är kanske beredskapen stor och tiden för planering kan bli kort — men det kan också kännas meningsfullt att fundera länge inför en rolig och stimulerande skrivuppgift. Enkätens fjärde fråga (avsnitt 7.4.1) handlar om vad elever föredrar att skriva om. De svarande eleverna har säkert inte kopplat ihop frågorna om ämne och planeringstid men det kan ändå ha sitt intresse att se om något samband finns mellan hur elever uppger sig göra när de skriver och vad de tycker är roligt att skriva om. Staplarna i diagrammet i figur 15 är proportionella mot elevernas intresse för att skriva om

självupplevda händelser,
helt påhittade händelser,
påhittade händelser som man skulle kunna uppleva själv, realistisk
fiktio

Siffrorna och motsvarande fält av varje ämnesstapel anger planeringstid inom ämnesområdet i procent av samtliga svar. För tydlighetens skull har fälten för planeringstid fått varierande markering.

Minst krävande ur planeringssynpunkt tycks det vara att skriva *realistisk fiktion*; detta gäller alla åldrar. Av de elever som helst skriver om *påhittade händelser* och *realistisk fiktion* börjar en fjärdedel praktiskt taget utan planering. Mest krävande är det att skriva om *människor och händelser som inte alls har med en själv att göra*. Mer än 10 minuter planerar 26 % av de skribenter som helst hittar på en berättelse utan anknytning till sig själva.

Att skriva om *självupplevda händelser* kräver en viss planering — bara 13 % startar utan. Å andra sidan tycks den vanligaste planeringstiden räcka bra för det självupplevda — 70 % funderar i 5–10 minuter och 17 % behöver mer tid på sig. Skillnaderna i intresse mellan de olika årskurserna är liten utom för ämnen om något självupplevt, där åk 7 avviker genom sitt svaga intresse, 10 % mot mellan 17 och 24 % för



Figur 15 Mest populära ämnen för uppsatsskrivning och angiven planeringstid i procent av samtliga elevsvar.

övriga årskurser. Mognare elevers ökade insikt om nyttan av planering kan åtminstone delvis förklara sambandet mellan den ämnestypen och planeringstiden.

7.3 Att börja skrivarbetet

Tätt förknippad med frågan om planering och planeringstid är skribentens egen uppfattning om huruvida det är lätt eller svårt att ta itu med skrivuppgiften. Fråga 3 gäller detta förhållande: Tycker du att det för det mesta är *lätt att börja skriva*/svårt att *börja skriva*? Aktuellt alternativ kryssmarkeras. Elva elever har inte besvarat frågan, sju i grundskolan och fyra i åk 2³.

Svaren beskriver hur elever med stigande ålder uppfattar skrivstarten som allt svårare: i åk 7 är det mer än hälften som tycker det är lätt medan motsvarande siffra för åk 9 är ca 40 %. Bland gymnasisterna är det drygt 38 % (2²) respektive 35 % (2³) som tycker att skrivstarten är lätt. En förklaring ligger nära till hands: under skoltiden ökar självkritiken, medvetenheten om språkets möjligheter växer, känslan för de krav som ställs på en skriven text utvecklas och texttyperna varierar. Sammantaget kan detta bidra till att skrivandet känns svårare än för de yngre, mindre reflekterande skribenterna. Ett argument mot detta resonemang

belyser siffrorna på annat sätt: ökad skrivvana, undervisning och övning i skrivandets konst samt förtrogenhet med olika skrivna texter, både skönlitteratur och sakprosa, borde ge eleverna en handlingsberedskap som tillåter fler än 35 % att finna det lätt att ge sig i kast med en skrivuppgift. Innan jag värderar argumenten är det dock nödvändigt att se om siffrorna avslöjar skillnader mellan grupper av elever, nämligen mellan flickor och pojkar totalt och på respektive stadium.

Skillnaderna visar sig vara små mellan flickor och pojkar i fråga om uppfattningen om det brukar vara lätt eller svårt att börja skriva. Av flickorna uppger 41 % att det i regel är lätt mot 44 % av pojkarna. Detta kan eventuellt ses som märkligt med tanke på vad vi vet om hur flickor och pojkar skriver och att det är flickorna som får de höga betygen i svenska, åtminstone på lägre nivåer (Hultman & Westman 1978, Larsson 1982). Men svaren på enkätfrågan speglar en personlig uppfattning och behöver inte nödvändigtvis ha samband med hur framgångsrik skribenten är. Om vi däremot skiljer åldersgrupperna åt framstår betydande skillnader mellan flickors och pojkars uppfattning. I grundskolan, åk 7 och 9, uppger hela 57 % bland flickorna att det är lätt att börja skriva mot 42 % bland pojkarna, något som kanske stämmer bättre med vår uppfattning om hur det brukar förhålla sig i klasserna. Detta förhållande visar dock att den relativa harmonin i hela materialets flick- och pojkgrupper uppnåts på bekostnad av att många fler flickor än pojkar bland de äldre eleverna uppfattar skrivstarten som svår.

Det tycks alltså förhålla sig så att flickor i högre utsträckning än pojkar ändrar uppfattning om hur lätt det är att börja skriva. De förklaringar jag tidigare antytt till den åldersbetingade förändringen skulle gälla flickor oftare än pojkar. Eftersom det är mindre troligt att skolans undervisning i skrivande och textbearbetning direkt skulle missgynna någon grupp förefaller det troligt att den första förklaringen, ökad självkritik och medvetande om det skrivna språkets möjligheter och krav, är den som gäller. Tyvärr verkar det då som om den osäkerhet flickor känner inför muntliga framträdanden också har en motsvarighet när det gäller att skriva (Einarsson-Hultman 1984). I stället för att med ökande förmåga och mognad tycka att det blir lättare att gripa sig an en skrivuppgift anser fler flickor än pojkar att det blir svårare. Även om enkätsvaren har begränsad giltighet och även om de saknar samband med faktiska skrivresultat och faktisk skrivförmåga är de ur pedagogisk synpunkt värda att uppmärksammas — som en del av bilden av skribenters språkliga självförtroende.

7.3.1 Att bemästra svårigheter vid skrivstarten

Följdfrågan till den om skrivstart handlar om hur svårigheter kan avhjälpas: *Om du tycker det är svårt att börja skriva — hur skulle du göra då?* Fyra svarsalternativ finns för kryssmarkering.

- 1 Sitta och fundera för dig själv tills du kommer på vad du skall skriva om
- 2 Tala lite med läraren för att få tips och hjälp
- 3 Småprata med kamrater som redan börjat skriva
- 4 Annat, t ex . . .

Egentligen är alternativen helt tillämpliga endast för grundskoleeleverna eftersom gymnasisterna sannolikt förknippar skrivande i skolan med skatsskrivningar där ju knappast någon annan möjlighet än att fundera för sig själv står till buds. Över 80 % av eleverna i åk 2³ ger också det svaret. Däremot är frågan intressant för grundskoleeleverna och jag kommenterar därför svaren från åk 7 och 9.

Flest markeringar har alternativet *funderar själv* fått. Mer än hälften av eleverna i åk 7 och åk 9 svarar så, 56 respektive 57 %. *Pratar med läraren* för att få uppslag gör knappt 25 % i båda årskurserna. I åk 9 pratar 20 % av de svarande *med kamrater* om de har svårt att komma i gång medan 16 % i åk 7 tillgriper den hjälpen. Skillnaderna mellan årskurserna är som synes små och svaren i stort sett de väntade — möjligen hade man kunnat tro att fler skulle ha uppgett sig resonera med läraren. Flera studier har visat att lärarens aktiva stöd är en mycket god hjälp för skribenter som fastnat (Bereiter & Scardamalia 1982). Möjligen är läget ett annat när det som i den här frågan gäller skrivstarten. Andra förslag till lösningar på problemet med skrivstart är få: "gå på toaletten", "gå och vässa pennan" är enstaka svar.

Också mellan könen är skillnaderna relativt små. Både flickor och pojkar funderar helst själva; 56 % svarar så. Pojkarna samtalar lika gärna med kamrater som med läraren inför skrivstarten: 21 % uppger detta. Flickorna gör inte på samma sätt: nästan dubbelt så många talar med läraren som med kamrater, 27 % respektive 15 %. Värt att notera är alltså att pojkarna inte uppger sig ta lärarens tid i anspråk när det gäller skrivande. I verkligheten kan förhållandena likna dem som gäller för tal i klassrummet, där pojkarna får mycket mer av lärarens tid än de själva tror (Einarsson-Hultman 1984). Tendensen i enkätsvaren är intressant även om siffrorna inte är statistiskt säkra: samarbetet kamrater emellan förefaller öka under högstadiet och detta gäller i något högre grad för pojkarna medan flickorna något oftare uppger sig söka lärarens hjälp.

7.4 Åsikter om innehåll, textpåverkan och tidigare skriferfarenheter

Några frågor i enkäten handlar om skrivande utan att vara direkt knutna till skrivande i skolan. Vad som är roligt att skriva om, hur man som skribent påverkas av läsning och om mängden privat skrivande förändras genom åren fokuseras i dessa frågor.

7.4.1 Ämnen för skrivande

Vad tycker Du personligen är *roligast* att skriva om? Fråga 4, som delvis har behandlats i avsnitt 7.2.2, har den lydelsen. Sex alternativ gavs för kryssmarkering:

- 1 Händelser du själv upplevt (t ex resor, utflykter, läger . . .)
- 2 Påhittade händelser du skulle ha kunnat vara med om
- 3 Människor och händelser som inte alls har med dig att göra
- 4 Science-fiction
- 5 "Fakta-skrivande" som anknyter till ämnen i skolan, t ex historia litteratur eller yrkeslivserfarenheter
- 6 Annat, t ex . . .

Alternativ 2, i fortsättningen kallat *realistisk fiktion*, visar sig mest attraktivt med små avvikelser mellan grupperna. I genomsnitt föredrar 34 % av de svarande detta alternativ, något fler i åk 7, 36 %, och färre i gymnasiet, 33 %. Flickor tilltalas något mer än pojkar av denna typ av ämnen men skillnaderna kan hänföras till slumpen. Ännu större är samstämmigheten mellan könen för det näst roligaste skrialternativet, *människor och händelser utan anknytning till den egna verkligheten*. Av alla elever anser 29 % den typen av ämne roligast, något fler i grundskolan 34 %, än i åk 2³, där 21 % markerat detta svar.

Däremot är skillnaderna större när det gäller att skriva om *egna upplevelser*. I alternativet exemplifierades t o m de mycket vanliga ämnena resor, utflykter, läger. Det är dock förhållandevis få, totalt drygt 17 %, som finner sådant skrivande roligast och lägst är intresset i åk 7 med 10 %. Störst intresse visar åk 2² med en svarsandel på 24 %. Något större antal flickor än pojkar skriver helst om egna upplevelser, procent-talen är 20 respektive 15.

Förklaringarna till det låga intresset för att skildra egna upplevelser kan naturligtvis vara skiftande. Ämnet kan uppfattas som uttjatat, men i så fall är det märkligt att de äldre eleverna är mer positiva till det än de yngre. Det kan uppfattas som lätt och därför mindre stimulerande. Kanske ses det också som en räddningsplanka — att ta till endast om ingenting annat lyckas.

Det är också rimligt att se elevernas uppfattning om alternativ 1 och 2, *verkliga upplevelser* och *realistisk fiktion*, i ett psykologiskt perspektiv. Barn berättar ju från början i bild och senare i skrift om sin verklighet, men det rena refererandet är mindre viktigt än att förmedla upplevelserna och att förstå omvärlden och sin egen position i den. Det är troligt att berättandet för yngre skribenter lättare fyller den funktionen om den skildrade händelsen har ett visst avstånd — är något som skulle kunna hända men inte är det exakt upplevda.

Mycket få elever uppger alternativ 4 och 5 som roligast. *Science-fiction* uppfattas som roligast av totalt 5 %, något fler yngre än äldre elever och fler pojkar än flickor. Ingen elev i åk 7 tilltalas av faktaskrivande, men det gör 6 % i åk 2³ — pojkarna är även här något fler. Man måste dock minnas att dessa alternativ bara markerats av 13 respektive 9 elever.

Däremot har 17,5 % av eleverna i åk 2³ och 12 % i åk 7 markerat alternativ 6, *annat skrivande*. Bakom dessa siffror döljer sig svar som i och för sig kunde ha passerat in bland de fem ämnesalternativen. *Utredande* ämnen, om *samhället*, *något man är väl insatt i*, *kärlek*, *debatt*, *livet* är några av svaren. Att de ändå markerats för sig kan bero på att elever finner sådana ämnen ovanliga i skolan, men det är också möjligt att de bara velat vara tydliga och specificera.

7.4.2 Hur anser sig skribenten påverkas av läsning?

Att föredra att skriva inom ett visst område skulle kunna ha att göra med vad man är road av att läsa. Omedvetet eller kanske medvetet påverkas både innehåll och sätt att berätta av aktuell läsning. Fråga 5 är inriktad mot detta: Ibland kan en elevs berättelser bli ganska lika t ex ungdomsböcker som uppsatsförfattaren nyss läst. Tycker du själv att du påverkas av vad du har läst när du skriver uppsats? Kryssmarkera!

☐ ja, mycket ☐ ja, lite ☐ nej, inte alls ☐ vet ej

Bara ett fåtal av de 185 svarande anser sig påverkas mycket av läsning, sammanlagt 11 stycken. Närmare hälften har markerat alternativet *ja, lite*. Det är givetvis svårt att tolka innebörden i ett sådant svar men eftersom möjligheten finns att svara *vet ej* bör markeringen av *ja, lite* ses som en verklig spegling av elevens åsikt och inte som ett val av det mest oprecisa alternativet. Svaret *nej, inte alls* bör innebära en bestämd åsikt medan *vet ej* antagligen döljer både osäkerhet om hur det förhåller sig och är en markering av att man inte fäster något avseende vid frågan. Det kan vara intressant att se elevernas markeringar parallellt och jäga

återger dem därför i tabellform. Siffrorna är procenttal, avrundade till hela tal.

Tabell 14 Påverkan av läsning på eget skrivande. Procentuell andel svar fördelade på svarsalternativ och årskurs

Åk	Ja, mycket	Ja, lite	Nej, inte alls	Vet ej	Totalt
7	11	28	15	46	100
9	4	45	19	32	100
2 ²	0	70	15	15	100
2 ³	8	60	17	15	100

Mest deciderade i sin uppfattning är alltså, som man kan vänta, gymnasieeleverna av vilka 15–17 % säger sig inte påverkas alls och andelen osäkra samtidigt är låg, 15 %. De ger också en hög procentandel svar som medger viss påverkan, 60 % i 2³ och 71 % i 2². Eleverna i åk 7 är mest osäkra och bara en dryg tredjedel anser att läsning har någon direkt betydelse för hur de skriver. Åk 9 kan sägas representera ett mellanläge där föreställningen om påverkan från läsning har ökat men där osäkerheten ändå är stor med 32 % vet-ej-svar.

Intressantare än skillnaden i uppfattning mellan åldrarna är svaren på frågan om *vad* skribenten påverkas av. Följdfrågan, som skulle besvaras av dem som markerat någon form av påverkan från läsning till eget skrivande, tar sikte på detta: Om *ja*: Vad påverkas du mest av?

☐ innehållet i det du läst ☐ författarens sätt att berätta

De svarande uppgår till 115 stycken. Även dessa svar i procent av antalet svarande återger jag i tabellform. Här är skillnaderna små och statistiskt osäkra, men tendensen är ändå värd att fundera över.

Tabell 15 Påverkan från läsning av innehåll och sätt att berätta. Procentuell andel svar fördelade på svarsalternativ och årskurs

Åk	Innehåll	Sätt att berätta	Totalt
7	57	43	100
9	37	63	100
2 ²	52	48	100
2 ³	35	65	100

Innehållet i en text spelar större roll som påverkan än författarens sätt att berätta för eleverna i åk 7 och med liten marginal också i åk 2² medan förhållandena är tydligt omvända i svaren från åk 9 och 2³. Att nästan

två tredjedelar av dessa skribenter menar sig påverkas av författares sätt att berätta tycker jag tyder på god språklig medvetenhet. De svarande är alltså desamma som i den tidigare frågan (tabell 13) svarat *ja, mycket* eller *ja, lite*.

Framför allt är det påfallande att så mycket händer under högstadietiden. Även om man inte vågar generalisera utifrån en begränsad undersökning kan resultaten vara tänkvärda, i synnerhet för dem som sliter i skolans vardag utan att alltid se så stort resultat.

Det är något oftare flickor som uppger sig påverkas av författares sätt att berätta. En liknande obetydlig skillnad mellan könen, även den inom felmarginalen, återfinns i svaren som gäller hur stor påverkan är från läsning till eget skrivande (se också 5.4.1 och 3.3.1).

Förhållandet mellan vad som är roligast att skriva om och påverkan från läsning visar inga stora avvikelser från huvudintrycket att ungefär hälften av eleverna uppger en viss grad av påverkan. Värt att notera är dock att de elever som uppger störst intresse för att skriva om *annat* (se ovan 7.4.1) också är de som påverkas mest av författares sätt att berätta. Det är tydligen så att de äldre eleverna medvetet försöker experimentera med sin stil och provar språkliga mönster.

7.5 Fritidsskrivande

Fråga 8 vill komma åt ungdomars intresse för att skriva på sin fritid. Ett sådant intresse vet vi ganska mycket om från andra undersökningar. Kent Larsson visar t ex på det starka sambandet mellan flickors brevskrivande och sammantagen skrivprestation (1982:143).

I min enkät är följdfrågan den viktigare: Skrev du mer när du var yngre? Ungdomars egen uppfattning om huruvida de under tidigare år skrivit mer visar, föreställer jag mig, deras värdering av skrivandet. "Nu kommer så mycket emellan men förr skrev jag en hel del" säger elever ofta och antyder därmed en uppskattning av vad det betyder att ägna sig åt att skriva.

Frågan löd: Många ungdomar skriver hemma när de har tid. Skriver du *numera* brev, berättelser, dikter osv?

☐ ofta ☐ ibland ☐ aldrig

På frågan svarar i genomsnitt en femtedel av eleverna *ofta*. Av eleverna i åk 9 har 13 % markerat det svaret mot 22 och 23 % i övriga årskurser. Enigheten är stor mellan årskurserna även för svaren *ibland*. Mellan 28 % och 36 %, med det högre talet för de äldre eleverna, uppger att de

ibland skriver hemma. Något mindre än hälften av de svarande säger sig *nästan aldrig* skriva hemma.

Flickornas svar visar en jämn fördelning mellan de tre svarsalternativen medan förhållandet är helt annorlunda på pojksidan. Ungefär 70 % av pojkarna skriver nästan aldrig hemma.

På frågan om eleverna skrev mer när de var yngre svarar de allra flesta *nej*. Bara en åldersgrupp, åk 2³, har fler ja- än nej-svar. En dryg tredjedel i åk 9 och en knapp tredjedel i åk 7 svarar ja på frågan. Svaren skulle alltså antyda att det är under högstadietiden det mesta frivilliga skrivandet bedrivs, men som framgått av den tidigare ställda frågan om mängden skrivande idag verkar det inte så. Man kan därför förmoda antingen att äldre elever "minns fel", vilket då borde gälla alla gymnasieelever eller att skrivintresset är en faktor som har starkt samband med val av gymnasielinje.

Enkätens sista fråga — om favoritämne i skolan, bästa bok och bästa film — finns i första hand med för att frågeformuläret skulle sluta med något garanterat intressant för de svarande. I andra hand motiveras frågan av att någon skolämneshinriktning, t ex intresse för språk, kunde visa sig ha samband med inställningen till skrivande. Inga sådana samband kan dock skönjas — däremot bekräftar svaren den traditionella bilden av flickors och pojkars intressen i skolan: språk föredras av drygt dubbelt så många flickor som pojkar medan könsskillnaderna är mycket mindre för ämnesgruppen matematik/fysik/kemi och visar en svag övervikt åt flicksidan för historia/samhällskunskap/religion. Det visar sig också svårt att urskilja något mönster i svaren om bok och film. Påfallande är dock intresset för att besvara frågan. Många skriver engagerat om hur svårt det är att välja "bästa" — och så följer en rad titlar!

7.6 Skrivsituation och skrivträning i skolan

Två frågor i enkäten handlar om skrivsituationen i skolan och hur mycket skrivträning eleverna anser sig få under skoltiden.

7.6.1 Skrivsituationen

Fråga 6 är en flervalsfråga med lydelsen: Vilken *skrivsituation* i skolan föredrar du bland följande alternativ?

- 1 Skriva helt fritt när just du har inspiration och lust.
- 2 Skriva samtidigt som klasskamraterna när ni t ex läst en bok eller funderat kring en bild.

- 3 Skriva när något är aktuellt för dig — efter ett studiebesök, när du sett en bra film eller upplevt något speciellt.
- 4 Skriva på bestämd tid och få inspiration av rubriker med anvisningar (många ämnen att välja bland).
- 5 Annan situation . . .

Alternativen vill återge vanliga och avgränsade skrivsituationer som eleverna skulle känna igen. Detta krav anser jag uppfyllt trots att flera situationer teoretiskt sett inte utesluter varandra.

Nio elever exemplifierade annan situation och några markerade mer än ett alternativ.

Ojämförligt bäst tycks det vara att skriva *helt fritt* enligt 56,2 % av svaren, därefter kommer alternativet att skriva på *bestämd tid* med 17,7 % svar, att skriva *när något är aktuellt*, 13,5 %, och slutligen att skriva *samtidigt som klasskamrater*, 8 % av svaren. Intressantast med dessa svar är kanske att de avgivits av ungefär lika stor andel flickor som pojkar. Något oftare föredrar flickor alternativen 3 och 4 och pojkarna alternativ 1 men dessa skillnader kan bero på slumpen — i stort sett är synen på skrivsituationen gemensam för könen.

Störst åldersvariation visar svaren bland dem som vill skriva när något är aktuellt: 22 % av eleverna i åk 2³ finns i den gruppen men bara mellan 9 och 12 % av övriga elever. Att skriva samtidigt som kamraterna är däremot acceptabelt för 11 % av eleverna i åk 7 men bara för 3 % i åk 2³.

Vad betyder skrivsituationen för dem som har lätt respektive svårt att komma i gång med sitt skrivande? Som väntat är sambandet tydligt mellan att skriva på bestämd tid (alt 4) och skrivstart: av de elever som föredrar den skrivsituationen har ungefär två tredjedelar det *lätt* i skrivstarten. Nästan omvänt är förhållandet mellan skrivstart och att skriva när något är aktuellt. Av dem som föredrar en sådan skrivsituation har drygt två tredjedelar uppgett att det för det mesta är *svårt* att börja skriva. För den mest omtyckta skrivsituationen, skriva helt fritt, är skillnaderna mycket mindre. Av de svarande återfinns 42 % i gruppen *lätt att börja* och 58 % i *svårt att börja skriva*.

Åtminstone två pedagogiska konsekvenser verkar rimliga att dra ur dessa enkätsvar. För det första bör i undervisningen ordentligt utrymme ges åt skrivande; att skriva bör helt enkelt ses som ett arbetssätt och inte som en separat språklig förmåga som övas vid vissa tillfällen och med speciella uppgifter. För det andra är det viktigt, särskilt för elever som har svårt att ta itu med en skrivuppgift, att läraren griper skrivtillfällen i flykten och därmed ger plats åt skriftlig bearbetning av aktualiteter. Som framhållits tidigare (avsnitt 4.1.4) tycks just vanan att skriva vara central

för utvecklingen av skrivförmågan. Flickors skrivvana, grundlagd bl a genom brev- och dagboksskrivande, avviker från pojkars, men att döma av enkätsvaren är skillnaderna mellan könen små när det gäller synpunkter på skrivsituation och ämnen.

7.6.2 Skrivträning i skolan

Fråga 7 är formulerad på följande sätt: I skolan skriver du inte bara inom ämnet svenska utan i många andra ämnen också. Hur mycket träning i att skriva hinner du få i skolan?

☐ för lite ☐ lagom mycket ☐ för mycket ☐ vet ej

Tabell 15 visar de tydliga och intressanta skillnaderna mellan årskurserna. Procenttalen är avrundade till hela tal.

Tabell 16 Uppfattning om mängd skrivträning i skolan. Procentuell andel svar fördelade på årskurs och svarsalternativ

Åk	För lite	Lagom	För mycket	Vet ej
7	2	73	4	20
9	15	62	11	11
2 ²	18	62	3	18
2 ³	56	37	0	8

Mest nöjda är eleverna i åk 7 och där är också osäkerheten störst. Med skribenternas stigande ålder sjunker andelen lagom-svar och stiger andelen svar som anger att skolan ger för få tillfällen till skrivträning. Mer än hälften av eleverna i åk 2³ anser sig alltså få för lite skrivträning i skolan. Tvåtreorna är också den mest deciderade gruppen med lägst andel vet ej-svar.

Uppgifterna från åk 9 speglar, tror jag, ett intressant och viktigt förhållande. Av årskursens 53 svarande anger 6 stycken, 11 %, att de får för mycket skrivträning och något fler att de får för lite medan de flesta är nöjda med sakernas tillstånd. Det är inte alltid lätt att i stora och heterogena grundskoleklasser bedriva skrivundervisning. Svaren berättigar ingen att skjuta på pianisten, men de poängterar vikten av skrivträning och speglar elevers ökande insikt om värdet av en utvecklad skrivförmåga. Flickor är något mera kritiska än pojkar i denna fråga. Av samtliga flicksvar återfinns 55 % i kolumnen *lagom* tillsammans med 61 % av svaren från pojkar medan motsvarande siffror för *för lite träning* är 30 % för flickor och 17 % för pojkar. Av de fåtaliga *för mycket*-svaren kommer 7 stycken från pojkar och 2 från flickor.

Man kan hävda att svaren i första hand visar det personliga intresset: tycker man om att skriva kan det ligga nära till hands att säga att man får alldeles för få skrivtillfällen i skolan. Svaren bör dock inte avfärdas så enkelt utan ses i relation till hur lätt eller svårt det anses vara att börja skriva (se 7.2). Fler flickor än pojkar finner med ökande ålder skrivstarten svår. Mot bakgrund av detta vågar jag påstå att elevsvaren på frågan om skrivträning inte främst avslöjar vad den enskilde tycker är roligt utan verkligen pekar på behov av skrivundervisning.

7.7 Enkätsvaren — sammanfattning och kommentar

Den tid eleven lägger ner på att planera sin text är i allmänhet kort, en iakttagelse som gjorts också i andra undersökningar (jfr 7.2.1). Detta förhållande ställer krav på skrivförberedelse av långsiktigt slag snarare än på arbete med dispositionsövningar vid skrivtillfället. Det bör således vara viktigt att eleven i god tid vet om att ett arbete också skall bearbetas eller redovisas skriftligt, att ämnen och underlag för skrivande presenteras långt före det utsatta skrivtillfället osv. Tillspetsat är det den mentala förberedelsen, utformad på mångahanda sätt, som läraren bör ge utrymme åt i sin undervisning.

Många finner skrivstarten svår, säkerligen också om skrivförberedelsen varit långsiktig. En del av skrivundervisningen bör gå ut på att skapa användbara rutiner inför skrivandet: samtal, ordsamling efter olika system, associations- och idéflöden som kan kanaliseras på varierande sätt osv. Det gäller att komma ifrån den vanliga elevföreställningen att man som skribent måste *invänta* inspiration och i stället visa på olika vägar att angripa uppgiften och därmed *åstadkomma* inspiration. Att skriva i skolan innebär inte primärt att öva en färdighet utan måste ses som ett arbetssätt. En sådan inställning till arbetet är särskilt betydelsefull för de elever som har svårt att börja skriva.

Förvånansvärt många, även yngre skribenter, uppger att de vid läsning av skönlitteratur fäster sig vid författarens sätt att berätta. Även om det ju visat sig att det ingalunda finns någon direkt koppling mellan vad skribenten värderar som bra och vad hon själv kan tillämpa bör det vara väsentligt att resonera om berättarteknik. Termerna har givetvis ringa betydelse — i varje fall för yngre elever — men att i texter uppmärksamma typiska formuleringar, fyndiga, innehållsrika uttryck och ovanliga vändningar är ett sätt att försiktigt utveckla elevers intuitiva fascination av hur en berättelse formas. Det behöver inte innebära någon konflikt med insikten om att språkets formella sida inte kan behandlas alltför tidigt (jfr avsnitt 7.2). Detaljrikedomen i en berättelse kan med behåll-

ning diskuteras utan att man först arbetar med substantiv och adjektiv.

Ungdomars skrivande på fritiden varierar oerhört i omfattning. Detta är viktigt att ha i minnet när man betänker hur stor roll skrivvanan spelar för skrivutvecklingen. Med ökande mognad tycks också elever inse detta förhållande och att skrivträning behövs i skolan. Men det skall vara meningsfullt att skriva och det skall vara roligt! Endast då blir skrivundervisningen så bra att elever efter genomgången skoltid kan tycka att skolan givit dem tillräcklig träning i konsten att skriva.

8 Skriva i skolan — reflexioner kring teori och praktik

Forskning som ägnas skrivande och skrivutveckling syftar ytterst till att öka kunskaper om och även att utveckla människors skrivförmåga. Som skrivundervisande lärare behöver man förstå hur skrivande går till på olika nivåer och i varierande åldrar — man behöver insikt i teorier för att kunna arbeta medvetet.

Ibland är det som om fjäll faller från ens ögon när en kanske dyrköpt erfarenhet får sin förklaring i teorier om skrivande. I det dagliga arbetet som lärare lyckas man ibland utmärkt med ett stoff medan vid ett annat tillfälle liknande uppläggning inte alls fungerar. Det är lätt att förklara sådant med hjälp av yttre faktorer — lektionen ligger illa till på dagen, klassen är ojämn, eleverna är mer intresserade av annat osv. Allt detta har naturligtvis sin betydelse i det komplicerade lektionsspelet, men man måste också överväga om inte uppgiften som fungerar mindre bra endast på ytan liknar den välfungerande. Egentligen stimulerar den kanske inte eleven till arbete — den kan ge en oklar, begränsande eller trivial inriktning. En teoretisk analys av skrivsituation och skrivuppgift gör i sådana fall stor nytta.

Kunskap om skrivandet som process innebär inte för den enskilde läraren att en ny metod plötsligt blir inne och kan tillämpas. Kunskap om hur det går till att skriva är i stället en grundläggande teori. Metoder som bygger på denna teori kan vara nästan hur skiftande som helst — det är den enskilde lärarens kunskap, skicklighet och fantasi som avgör hur den konkreta undervisningen läggs upp mot bakgrund av de insikter teorin ger. Den nödvändiga systematiken i undervisningen av varje klass och varje elev måste finnas i lärarens huvud. Läromedel är hjälpmedel i lärarens hand och kan i skrivundervisningen aldrig ses vare sig som ”kursen” eller som heltäckande undervisningsprogram.

I denna bok har i många sammanhang talats om medvetenhet, både lärarens och skribenternas. Medvetenhet om språket och språkets rikeedom kan troligen bara stimuleras genom praktik och arbete med det egna språket, skrivet såväl som talat. I detta som i andra sammanhang går det inte att finna någon bästa metod, en kungsväg som passar alla. Uppmärksamhet på en central sida av skrivförmågan, nämligen skribentens insikt om skillnaden mellan tal och skrift, kan t ex föra över till

arbete med dialogformen på olika sätt. Spontant skrivande i grupp kring ett tema eller en situation, där varje persons bidrag döljs för nästa skribent ända tills alla är klara, exemplifierar en av många möjligheter att praktiskt närma sig begrepp som berättarstruktur, genrer och berättarens hållning till det som berättas.

Grundläggande för skrivutveckling hos en individ är hennes lust och vana att skriva. Också som vuxen och tämligen skrivkunnig märker man hur svårt det kan vara att komma i gång om skrivandet legat nere en tid. Många av de elevuppsatser jag arbetat med avslöjar sina författares bristande vana på olika nivåer. Elevenkäten antyder att ungefär hälften av eleverna, nämligen flickorna, skaffar sig skrivvana på fritiden. De andra måste få vänja sig i skolan. Också ett sådant resonemang leder fram till konklusionen att elevernas egna texter är svar på frågan om vilken skrivundervisning som behövs. Den skrivvana flickan som habilt och flyhänt fyller sidorna måste få upp ögonen för varierande texttyper och de krav dessa ställer och den skrivovane och sannolikt också ovillige pojken måste komma i gång med att regelbundet och i meningsfulla sammanhang över huvud taget skriva. Det faktum att dessa två personer vanligen lever sida vid sida i samma klass ställer stora krav på läraren.

Att mängder med text så småningom kommer att produceras försätter läraren som den naturlige mottagaren i en arbetskrävande situation. All forskning har visat hur utomordentligt viktigt lärarens engagemang är för elevens skrivutveckling och hur mycket uppmuntran, frågor, kommentarer och reaktioner betyder. Det gäller för läraren att finna varierande sätt att klara denna arbetsbörd, växla mellan muntliga och skriftliga kommentarer, diskutera skrivandet i smågrupper i samband med bearbetning osv. En kort uppmaning till eleven "påminn mig om att du och jag ska prata om . . ." underlättar i all sin enkelhet arbetet i klassrummet. Här är inte platsen att diskutera alla de möjligheter som finns att i det dagliga arbetet bedriva skrivundervisning. I den här boken har jag t ex berört frågor kring vad elever lär av modelltexter och skillnader mellan vad eleven tycks kunna och vad hon faktiskt tillämpar i egen skrivproduktion. Sådant är viktigt att beakta i all skrivhandledning.

Det framhålls ofta, naturligtvis med all rätt, att funktionellt skrivande måste knytas till meningsfulla skrivssituationer. Emellanåt sätts likhets-tecken mellan meningsfullhet och mottagare utanför klassrummet. Och visst är skrivande till hemmet, till författare, kanske till kommunpersonal och skolmyndigheter, till skoltidning och lokalpress oerhört värdefullt och givande. Men det är *också* mycket meningsfullt att skriva för att dokumentera sina egna tankar och för att ordna dem i kunskapsökande syfte. Det är meningsfullt att skriftligen berätta något riktigt bra eller att

argumentera för något även om läsaren bara är skribenten själv — och läraren. En personlig tillfredsställelse som ligger i att skriva, i att slipa sin stil, att pröva uttrycksformer och att se hur mycket bättre man skriver i åk 9 än i åk 8 är i och för sig meningsfull att uppleva, men det betyder inte att skrivande är ett självändamål! Att skriva är alltid ett sätt att kommunicera. Skolan bär en stor del av ansvaret för att elevernas kommunikationsförmåga utvecklas så allsidigt som möjligt.

Efter att ha arbetat med mitt uppsatsmaterial och efter många års erfarenhet av skrivande i skolan vill jag påstå att ett nyckelord är *variation*. Därmed avses inte ett planlöst hoppande mellan texttyper för omväxlings skull. I stället innebär variation att man varsamt tar tillvara skrivtillfällen som skolans vardag erbjuder, att man är lyhörd för vad som händer i klassrummet och ger tillfälle till personligt skrivande likaväl som till att skriva historisk fiktion eller att skriva i de luckor som alltid finns i en litterär text. En erfarenhet kan bearbetas i berättelsens, dialogens, diktens eller dokumentärens form — valfritt i en eller flera uttrycksformer. Det finns så många sätt att skapa variation i skolskrivandet för att utveckla elevens kommunikationsförmåga att en kunnig lärare genom att tillämpa dem positivt bidrar till elevens kognitiva utveckling. Därmed motverkas också ett instrumentellt arbetssätt som t ex innebär att skriva svar på frågor som endast berör ytliga fenomen och att utgå från att egna livserfarenheter inte har med skolarbetet att göra.

När man då och då summerar skrivverksamheten, muntligt, ser eleverna själva bredden och variationen och upplever kanske styrkan och spänningen i människans fantastiska redskap för kommunikation — språket.

Summary

Considerable research today is devoted to the language of pupils. This may concern the role of tuition, mainly the school's language as opposed to that used by the pupil, or the language development of individuals. As a result of psycho-linguistics and textual linguistics becoming more active fields of research, investigations now not only include studies of the final written product of pupils' language composition but also the actual process by which language is produced. Therefore, aspects of communication as well as the mental processes involved in language production, where texts rather than sentences are targeted for study, become of central importance.

It is a difficult task to study the processes of writing when the only material available is the finished product. In spite of this, the work is based on the assumption that completed texts contain some traces of the processes, and that the strategies chosen by the writer can be distinguished at least in part.

Clues are the writer's approach to interpreting the task at hand, the comprehension and utilisation of the opportunities offered by the subject matter and how the work is initially attacked.

Since I consider that writing strategies can be taught to pupils, then an investigation to illustrate how pupils tackle the problems of writing is also interesting from the didactic viewpoint.

My studies are based on 108 narrative essays written about a photograph of a pupil, deep in thought, blowing a chewing-gum bubble. The essays were written by pupils in their 7th, 9th and 11th years in school, constituting a statistically representative sample drawn from a larger source.

In Chapter 2 I discuss and describe the material and find that it can be used for my purposes, one reason being that the writers have almost unlimited freedom to modify their given task. When essays were assessed on the basis of their degree of commitment and their objectivity and emotional dominance respectively, high commitment and dominating emotions strongly relate to the attainment of high grades. However, adhering to objectivity does not necessarily preclude the writer from being committed. A brief analysis of essay content shows that as the writer's age increases there is an increasing interest in discussing human relationships and a decreasing interest shown for the classical essay subject of journeys and outings.

Chapter 3 discusses how the writers have interpreted their task, starting with the way in which they made an association to the subject of the essay, the photograph. Four classes of interpretation can be distinguished: 1) the **here-and-now** association has a direct link to the subject and assumes that the reader entirely shares the knowledge of the writer; 2) the **framework** association, where a more or less independent account is placed into a framed situation; 3) the **indirect** association where the reader does not need to know conditions imposed upon the writer to appreciate the essay, but where the link with the subject is still distinct, and finally 4) where there is **no link** at all to the subject.

The frame technique is usually found among older pupils. None of the interpretations generally gives the highest grades, but in classes 9 and 11 the framework essays are the most frequent in the highest ranking group. A boy who is working with a here-and-now interpretation will find it hardest to achieve good grades for his essay.

An important part of composition is to define and delimit the task, not only for the reader's sake but also to support the author's own creative process. In Chapter 4 I discuss the delimitation signals given by headings, introductory summaries, orientations provided by introductions as well as aspects which adapt the text to the reader. It is found that the use or non-use of headings is related to how the text is created. The weakest writers depend most on headings which are strongly linked to the introduction of the essay. Among the good writers it is the nucleus of the text or the point of the story which is reflected in the heading. Formulation of the task towards the central aspects of an essay thus provides a good base, mainly for the weaker writers. This is also suggested from a comparison made between the same weak writer's descriptive and discursive essays. Tuition in writing should train the pupils to form inner conceptions of their task, to observe, to question and to compare.

Introductory summaries also appears to have a structuring function to the writer. Such situations are more common in essays where the time given to the plot is greater than that needed for telling the story.

The adaptation to the reader is a multi-dimensional concept which includes not only structural properties of the text such as comprehension factors, the aim of the text and the intended depth of understanding but also the communicative function. The school strongly emphasizes the communicative aspect of composition. In my survey, I emphasize the importance of considering all dimensions, which is best achieved through variation—all subjects in the curriculum should include writing, both frequently and with different objectives.

At school the pupils usually write with the teacher as the assessor in mind, but when writing fiction, there is frequently a dialogue between

the teacher and the pupil. Conscious adaptation to the reader possibly occurs during the rewriting phase but it is not particularly noticeable. One explanation might be that reader adaptation is not apparent in writing since in speech it is more frequently achieved by phonological than by syntactic means. In my essay material the apostrophication of the reader should not be considered as a conscious adaptation but rather as an aid for the author to master the monological situation. Here, there is a risk that the pupil who writes for the teacher believes that the school only requires superficial accuracy and thus he or she regards the shape as more important than the content, unless the school's tuition in writing places more emphasis on other aspects of composition.

In Chapter 5 I give an account of an investigation of one aspect of language development which I consider to reflect relatively unconscious writing strategies, namely the reporting of speech in written text. It is found that the occurrence of speech reported as a direct quotation is a characteristic of high grades; that the number of words in direct quotation is largest in the essays written by the youngest pupils; that the utterances reported among the older pupils become fewer but longer, and that characteristic differences occur in the use of reporting clauses among different groups. Direct speech changes from naïve imitation of conversation to a reproduction of the typical features found in realistic key rejoinders or for a stylistic effect.

In the use of the leading verb, the younger authors do not diverge particularly from adult writers. The former's usage of extended reporting clauses is, however, negligible and never occurs in essays with low grades.

Among the forms of direct colloquial language in direct reporting, those which dominate can be found in either vocabulary or morphology. Disturbances, interludes, etc., are also found and are expressed by hesitant sounds and pauses. Many writers are sensitive to differences between the language of the younger generation and that of adults—but the essays written by these pupils never include people who receive individual characterization through their reported speech. In the perspective of language development I consider the use of direct speech by the pupils as a way of coping with the monological aspects in their writing. It might also be seen as a way of creating their own internal systems for developing their language ability towards a decreasing need of conversational support. Conscious work with speech in writing and the interchange between dialogue and narrative also illustrates the important difference between speech and writing. Awareness that writing is not primarily written speech is of fundamental importance for the ability of the pupil to develop his writing.

Other aspects of language development concern the relationship of the author with his subject, how the present author/story-teller is part of the text and how involvement and detachment in the description is achieved. Chapter 6 deals with these viewpoints on the material. Many pupils have difficulty in keeping to the theme they originally chose as well as finding the main subject to be developed from the mass of emerging ideas. The textual cohesion will thus suffer. Tuition in writing should thus instruct that the pupils can work actively with their own texts to become aware of superstructural strategies used in creating a narrative.

Of central importance in a narrative is that the reader appreciates how it is to be interpreted, why the narrative is being told and its significance. A narrative thus contains evaluative features, corresponding to Labov's evaluation concept which expresses the speaker's attitude to, opinion about and evaluation of what is being narrated. Evaluations are expressed somewhat differently in speech and writing. For example, one can distinguish between external evaluations (statements, being typical for writing) and internal evaluations (embedded in the text, quotations and expressions to enhance the effect, being typical for speech). I discuss attempts to apply an analytical model for written text in which sentence rôles are emphasized. The model appears most suitable for narratives in the first person where the narrator and the main character are very close to each other.

In nine of the essays I attempt to find evaluations by asking to whom the evaluations were ascribed, how they were expressed, how essential they appear to be for the context, and to which segment of the text they mainly belong. This method is extremely tentative but it reveals a certain yet complicated relationship between the quality of the essay and the occurrence of evaluating features in the text: a large number of evaluations is a qualitative feature, and variation in the way evaluations are expressed is another. External evaluations which are essential for the context or which are carefully justified are also found, although in smaller numbers, in the essays with high grades. The type of evaluation appears to vary with the subject of the essay and its character of pure narrative or reflective/discursive text. Further investigations of the rôle of the evaluations in composition and as means of increasing the reader's interest would be of great value.

To complement the investigation of writing strategy in the essays I asked other pupils in the same age groups to answer a questionnaire on writing and writing habits. Questions were mainly concerned with planning and how to start writing, which writing situations in school are the most attractive, how reading is believed to influence the author's writ-

ing, which subjects are considered interesting to write about, and whether the school offers sufficient training in writing. The questionnaire is presented in Chapter 7.

The answers to the questionnaire show that the time for planning a written exercise is always short: between 5 and 10 minutes for more than half of the pupils. The most common approach is simply to plan the plot of the essay. Among older pupils about one-third mention a certain degree of formal planning.

Many pupils consider it difficult to start the actual writing, an opinion which becomes stronger as the pupils get older, and more so among girls than among boys. Greatest interest is shown when writing realistic fiction, i.e. dealing with subjects which could have involved the writers themselves. Descriptions which have nothing to do with the writer are placed second, and events which the writers themselves have experienced, third.

Among those who consider that reading influences the pupil's own composition we find almost half of the youngest pupils and two-thirds of the oldest pupils. The latter consider that the approach used in the narrative they are reading has a greater influence than the subject matter.

As pupils get older they become more critical of the amount of writing exercises offered by the school. More than half of the secondary school pupils taking part in the inquiry consider that they have had too little training in writing.

The answers to the enquiry should lead us to some pedagogical considerations. In my opinion, extended mental preparation for a writing exercise can counteract short planning time. Useful and variable routines when preparing for an exercise are important tools for the pupils when they must get down to actually writing. The writing in school should be seen as a method of working and not as a means of practising a special proficiency. Writing must be seen as worthwhile and it must be fun. On this basis more secondary school pupils than today might consider that they have received sufficient training in the art of writing by the end of their schooling.

In the final short chapter I attempt to exemplify how theory and practice should go hand in hand in the everyday work with language. The teacher needs a wide theoretical awareness to be able to select the correct approach at the right time in the sequence of tuition. Knowledge of what constitutes language skill and how it is acquired is also needed to explain why certain writing exercises function as they do, and to help teachers develop an approach which can contribute to the pupil's cognitive growth.

Litteratur

- Anward, J., 1983: Språkbruk och språkutveckling i skolan. Lund.
- Aspelin, K., 1971: Form och struktur. Texter till en metodologisk tradition inom litteraturvetenskapen. Stockholm.
- Banfield, A., 1982: Unspeakable sentences. Narration and representation in the language of fiction. Boston.
- Barthes, R., 1975: S/Z: essä. Solna.
- de Beaugrande, R., 1982: Text production: towards a science of composition. Norwood, N.J.
- de Beaugrande, R., 1982: Psychology and composition: Past, present and future. I: Nystrand, M. (ed.), 1982.
- de Beaugrande, R., 1982: General constraints on process models of language comprehension. I: Le Ny, J.-F. & W. Kintsch (eds.), 1982.
- de Beaugrande, R., 1982: The story of grammars and the grammar of stories. I: Journal of pragmatics 6. S. 383–422.
- Bereiter, C., 1980: Development in writing. I: Gregg, L.W. & E.R. Steinberg (eds.), 1980.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia, 1982: From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. I: Glaser, R. (ed.), 1982.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia, 1983: Levels of inquiry in writing research. I: Mosenthal, P. et al. (eds.), 1983.
- Bereiter, C. & M. Scardamalia, 1984: Learning about writing from reading. I: Written communication 2. S. 163–188.
- Berge, K.L., 1988: Med påtvungen penn — pragmatiske, tekstlingvistiske og historiske synspunkter på skriftlig fremstilling i den videregående skole. Oslo.
- Björck, S., 1953: Romanens formvärld. Studier i prosaberättarens teknik. Stockholm.
- Björnsson, C.H., 1968: Läsbarhet. Stockholm.
- Black, J.B., Turner, T.J. & G.H. Bower, 1979: Point of view in narrative comprehension, memory, and production. I: Journal of verbal learning and verbal behavior 18. S. 187–198.
- Bobrow, D. & A. Collins, 1975: Representation and understanding: Studies in cognitive science. New York.
- Bock, M., 1980: Some effects of titles on building and recalling text structures. I: Discourse processes 4. S. 301–311.
- Bracewell, R.J., 1980: Writing as cognitive activity. I: Visible language Vol. XIV/4. Dynamics of writing. S. 400–422.

- Bracewell, R.J., 1983: Investigating the control of writing skill. I: Mosenthal. P. et al. (eds.), 1983.
- Bransford, J. & M. Johnson, 1973: Considerations of some problems of comprehension. I: Chase, W. (ed.) 1973: Visual information processing. New York.
- Britton, J., 1982: Spectator role and the beginnings of writing. I: Nystrand, M. (ed.), 1982.
- Britton, J., Burgess, T. Martin, N., McLeod, A. & H. Rosen 1975: The development of writing abilities. London.
- Bryant, P. & L. Bradley, 1983: Psychological strategies and the development of reading and writing. I: Martlew, M. (ed.), 1983a.
- Burleson, B. & K. Rowan, 1985: The social-cognitive ability and narrative writing skill related? I: Written communication 1. S. 25-43.
- Cassirer, P., 1979: Objektivitet i nyhetstelegram — en fråga om anföringssatsens placering? I: Språkform och språknorm. En bok till Bertil Molde. Utg. av Svenska Akademien och Svenska språknämnden. Skrifter utg. av Svenska språknämnden 67. Stockholm. S. 18-27.
- Chafe, W., 1972: Discourse structure and human knowledge. I: Freedle, R.O. & J. Carrol (eds.), 1972.
- Chafe, W., 1977: Creativity in verbalization and its implications for the nature of stored knowledge. I: Freedle, R.O. (ed.), 1977.
- Chafe, W., 1979: The flow of thought and the flow of language. I: Givón, T. (ed.), 1979.
- Chafe, W., (ed.), 1980: The pear stories. Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production. (Advances in discourse processes Volume III.) Norwood, N.J.
- Chafe, W., 1982: Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. I: Tannen, D. (ed.), 1982b.
- Chomsky, N., 1957: Syntactic structures. The Hague.
- Chomsky, N., 1959: Recension av Skinner, Verbal behavior. I: Language 35. S. 28-58.
- Clark, H.H., 1977: Inferences in comprehension. I: Laberge, D. & J. Samuels (eds.), 1977.
- Clark, H.H. & E. Clark, 1977: Psychology and language. An introduction to psycholinguistics. New York.
- Clark, H.H. & S. Haviland, 1977: Comprehension and the given-new contract. I: Freedle, R.O., (ed.), 1977.
- Clark, H. & G. Murphy, 1982: Audience design in meaning and reference. I: Le Ny, J.-F. & W. Kintsch (eds.), 1982.
- Conon, L., 1976: Språk och stil i nyhetsrubriker. I: Språket i spalterna. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 8. Lund. S. 32-52.
- Cook, J. & J.J. Gumperz, 1981: From oral to written culture: The transition to literacy. I: Whiteman, M.F. (ed.), 1981.
- Cook-Gumperz, J. & J. Green, 1984: A sense of story. Influences on childrens storytelling ability. I: Tannen, D. (ed.), 1984.

- Cooper, C.R. & A. Matsuhashi, 1983: A theory of the writing process. I: Martlew, M. (ed.), 1983a.
- Coulmas, F. & K. Ehlich, (ed.), 1983: Writing in focus. Berlin.
- Cowie, H., (ed.) 1984: The development of children's imaginative writing. London och Canberra.
- van Dijk, T.A., 1977: Context and cognition: Knowledge frames and speech act comprehension. I: Journal of pragmatics 3. S. 211-232.
- van Dijk, T.A., 1980: Macrostructures. An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction, and cognition. Hillsdale, N.J.
- van Dijk, T.A., 1982: Episodes as units of discourse analysis. I: Tannen, D. (ed.), 1982.
- Donaldson, M., 1979: Hur barn tänker. Lund.
- Eco, U., 1979: The role of the reader. Explorations in the semiotics of texts. London.
- Edfelt, Å., 1982: Läsprocessen. Grundbok om läsforskning. Stockholm.
- Edström, V., 1980: Barnbokens form: en studie i konsten att berätta. (Skrifter utg. av Svenska barnboksinstitutet 11.) Göteborg.
- Einarsson, J. & T.G. Hultman, 1984: Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan. Stockholm.
- Elbow, P., 1981: Writing with power. Techniques for mastering the writing process. New York, Oxford.
- Emig, J., 1971: The composing process of 12th graders. Research Report No. 13. National Council of Teachers of English. Urbana, Ill.
- Emig, J., 1981: Non-magical thinking: Presenting writing developmentally in schools. I: Frederiksen, C.H. & J.F. Dominic (eds.), 1981.
- Enkvist, N.E., 1974: Några textlingvistiska grundfrågor. I: Teleman, U. & T.G. Hultman (red.), Språket i bruk. Lund.
- Eriksson, G. & L. Svensson, 1986: Vetenskapen i underlandet. Två studier i populärvetenskap. Stockholm.
- Ervin-Tripp, S. & C. Mitchell-Kernan (eds.), 1977: Child discourse. Academic Press. New York.
- Faigley, L., Cherry, R., Jolliffe, D. & A. Skinner, 1985: Assessing writers knowledge and processes of composing. Norwood, N.J.
- Fichtelius-Malmberg, A., Johansson, I. & K. Nordin Thelander, 1981: Språklig könsvariation i skolan. I: Larsson, K. (red.), Skola, språk och kön. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 13. Lund.
- Findahl, O. & B. Höijer, 1984: Begriplighetsanalys. En forskningsgenomgång och en tillämpning på nyhetsinslag i radio och TV. Lund.
- Fish, S., 1980: Is there a text in this class? Cambridge.
- Flower, L. & J.R. Hayes, 1980: The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. I: Gregg, L.W. & E.R. Steinberg (eds.), 1980.

- Flower, L. & J.R. Hayes, 1981: Plans that guide the composing process. I: Frederiksen, C.H. & J.F. Dominic (eds.), 1981.
- Flower, L. & J.R. Hayes, 1984: Images, plans and prose. The representation of meaning in writing. I: Written communication 1.
- Fossestøl, B., 1978: Text og tekststruktur. Universitetet i Oslo.
- Frederiksen, C.H. & J.F. Dominic, (eds.), 1981: Process, development and communication. Writing. The nature, development, and teaching of written communication. Vol. 2. Hillsdale, N.J.
- Freedle, R.O. (ed.), 1977: Discourse production and comprehension. (Discourse processes. Advances in research and theory. Volume I.) Norwood, N.J.
- Freedle, R.O. (ed.), 1979: New directions in discourse processing. (Advances in discourse processes Volume II.) Norwood, N.J.
- Freedle, R.O. & J. Carroll (eds.), 1972: Language comprehension and the aquisition of knowledge. New York.
- Friedrich, K. et al. (eds.), 1983: Processes and structure in human memory. Hillsdale, N.J.
- Frith, U. (ed.), 1980: Cognitive processes in spelling. London.
- Garme, B., 1982: Författare och huvudperson sökes. I: Svenskläraryrkeförbundets Årsskrift (SLÅ). S. 10–33.
- Garme, B., 1986: Väl börjat — hälften vunnet! Om skrivplanering och skrivstart. I: Svenska i tid och otid. Vänskrift till Gun Widmark från doktoranderna i Uppsala. Uppsala universitet.
- Genette, G., 1976: Boundaries of narrative. I: New literary history VIII:1.
- Gibson, E.J., 1977: How perception really develops: a view from outside the network. I: Laberge, D. & J. Samuels (eds.), 1977.
- Giles, H., 1973: Accent mobility: A model and some data. I: Anthropological linguistics. Vol. 15 nr 2. S. 87–105.
- Giles, H., (ed.) 1984: The dynamics of speech accomodation. (International journal of the sociology of language 46.)
- Giles, H. & R.N. St. Clair (eds.), 1985: Recent advances in language, communication and social psychology. London.
- Givón, T. (ed.), 1979: Syntax and semantics 12. Discourse and syntax. New York.
- Glaser, R. (ed.), 1982: Advances in instructional psychology. Vol. 2. Hillsdale, N.J.
- Goffman, E., 1979: Footing. I: Semiotica Vol. 25 1/2. S. 1–29.
- Gregg, L.W. & E.R. Steinberg (eds.), 1980: Cognitive processes in writing. New Jersey.
- Gripe, M., 1981: Agnes Cecilia. En sällsam historia. Stockholm.
- Grundin, H.U., 1975: Läs- och skrivförmågans utveckling genom skolåren. Utbildningsforskning, Sö rapport 20. Stockholm.
- Gullberg, H., 1939: Berättelsekonst och stil i Per Hallströms prosa. Göteborg.

- Grundlach, R.A., 1982: Children as writers: The beginnings of learning to write. I: Nystrand, M. (ed.), 1982.
- Gunnarsson, B.-L., 1982: Lagtexters begriplighet. En språkfunktionell studie av medbestämmandelagen. Lund.
- Haberlandt, K., 1982: Reader expectations in text comprehension. I: Le Ny, J.-F. & W. Kintsch (eds.), 1982.
- Haberlandt, K., Berian, C. & J. Sandson, 1980: The episode schema in story processing. I: Journal of verbal learning and verbal behavior 19. S. 635–650.
- Harweg, R., 1980: Beginning a text. I: Discourse processes. Vol. 4. S. 313–326.
- Hayes, J.R. & L. Flower, 1980: Writing as problem solving. I: Visible language Vol. XIV/4. S. 388–399.
- Hellberg, S., 1985: Satsens subjekt och textens. I: Nysvenska studier. Vol. 64/84. Stockholm. S. 29–82.
- Hjort, C., Källström, B., Meurling, P. & P. Palmkvist (red.) 1983: Förklara forskning för fler. Stockholm.
- Holmes, J., 1981: Hello-Goodbye: An analysis of children's telephone conversations. I: Semiotica Vol. 37 1/2. S. 91–107.
- Holmlund, C., 1974: Barns talspråk ur socialpedagogisk synvinkel. Stockholm.
- Hultman, T.G., 1981: Språk och kön i skolan. Några resultat från undersökningar av elevspråk. I: Kent Larsson (red.), Elevsvenska. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 12. S. 29–60.
- Hultman, T.G. & M. Westman, 1977: Gymnasistsvenska. Lund.
- Hunt, K.W., 1983: Sentence combining and the teaching of writing. I: Martlew, M., 1983a.
- Höijer, B. & O. Findahl, 1984: Nyheter, Förståelse och Minne. Lund.
- Jacobson, G., 1974: Ostraffad. Stockholm.
- Johnson, N. & J. Mandler, 1980: A tale of two structures: Underlying and surface forms in stories. I: Poetics 9. S. 51–86.
- Jonsson, I., 1978: Maktens verktyg: byråkrater och politiker i nutida svensk samhällsskildring. Stockholm.
- Just, M.A. & P.A. Carpenter (eds.), 1977: Cognitive processes in comprehension. Hillsdale, N.J.
- Kantor, K. & J. Perron, 1977: Thinking and writing: Creativity in the modes of discourse. I: Language arts Vol. 54. S. 742–749.
- Kantor, K. & D. Rubin, 1981: Between speaking and writing: Processes of differentiation. I: Kroll, B.M. & R.J. Vann, 1981.
- Kernan, K., 1977: Semantic and expressive elaboration in childrens narratives. I: Ervin-Tripp, S. & C. Mitchell-Kernan (eds.), 1977.
- Kintsch, W., 1977: On comprehending stories. I: Just, M.A. & P.A. Carpenter (eds.), 1977.
- Kintsch, W. & T.A. van Dijk, 1978: Toward a model of text comprehension and production. I: Psychological review 85/5. S. 363–394.
- Klingberg, G., 1972: Barnlitteraturforskning — en introduktion. Stockholm.

- Klingberg, G., 1981: Adaptation av text till barns egenskaper: en lägesrapport om ett begrepp. (Pedagogisk barnkulturforskning. Pedagogiska uppsatser 4. Pedagogiska institutionen. Lunds universitet.) Lund.
- Koch, W., Platzack, Ch. & G. Tottie, 1982: Textstrategier i tal och skrift. Stockholm.
- Krashen, S., 1984: Writing. Research, theory and applications. Oxford.
- Kroll, B.M., 1981: Developmental relationships between speaking and writing. I: Kroll, B.M. & R.J. Vann (eds.) 1982.
- Kroll, B.M. & R.J. Vann (eds.), 1981: Exploring speaking—writing relationships. Connection and contrasts. National Council of Teachers of English. Urbana. Ill.
- Källgren, G., 1979: Innehåll i text. En genomgång av faktorer av betydelse för texters innehåll, uppbyggnad och sammanhang. Ord och stil. Språkvårds-samfundets skrifter 11. Stockholm.
- Källgren, G., 1982: Ämnesväxlare/ämnesinledare i talad och skriven svenska. I: Koch, W., Platzack, Ch. & G. Tottie, 1982.
- Laberge, D. & J. Samuels, (eds.), 1977, Basic processes in reading. Perception and comprehension. Hillsdale, N.J.
- Labov, W., 1972: Language in the inner city. Studies in the black English vernacular. Oxford. (Fjärde tryckn. 1976.)
- Lagercrantz, O., 1985: Om konsten att läsa och skriva. Malmö.
- Larsson, K., 1982: Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk. Del 1. Inst. för nordiska språk. Uppsala.
- Larsson, K., 1984: Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk. Malmö.
- Larsson, K. & K. Forsberg, 1981: Test och testdata. Språktest använda inom projektet Textstruktur och språkfärdighet hos ekolever. Andra revid. upplagan. FUMS Rapport nr 64. Uppsala.
- Le Ny, J.-F. & W. Kintsch (eds.), 1982: Language and comprehension. Advances in psychology 9. Amsterdam.
- Levy, D.M., 1979: Communicative goals and strategies: Between discourse and syntax. I: Givón, T. (ed.), 1979.
- Liljestrand, B., 1983: Tal i prosa. Om svenska författares anföringsteknik. Umeå.
- Låftman, E., 1930: Referat. I: Nysvenska studier 10. S. 91–118.
- Malmgren, L.-G., 1984: Den konstiga konsten — en genomgång av några aktuella teorier om litteraturreception. Lund.
- Mandler, J.M., 1982: Recent research on story grammars. I: Le Ny, J.-F. & W. Kintsch (eds.), 1982.
- Mandler, J.M., 1983: An analysis of story grammars. I: Friedrich, K. et al. (eds.), 1983.
- Mandler, J.M. & M.G. Goodman, 1982: On the psychological validity of story structure. I: Journal of verbal learning and verbal behavior 21. S. 507–523.
- Martlew, M. (ed.), 1983a: The psychology of written language. Developmental and educational perspectives. Chichester.

- Martlew, M., 1983b: Problems and difficulties: Cognitive and communicative aspects of writing. I: Martlew, M., (ed.), 1983a.
- Martlew, M., 1983c: The development of writing: Communication and cognition. I: Coulmas, F. & K. Ehlich (eds.), 1983.
- Marton, F., (red.) 1986: Fackdidaktik. Vol. II. Svenska och främmande språk. Samhällsorienterande ämnen. Lund.
- Matsuhashi, A., 1982: Explorations in the real-time production of written discourse. I: Nystrand, M. (ed.), 1982.
- Michaels, S., 1981: "Sharing time": Children's narrative styles and differential access to literacy. I: Language in society 10. S. 423–42.
- Moffett, J., 1968: Teaching the universe of discourse. Boston.
- Mosenthal, P., Tamor, L. & S. Walmsley (eds.): Research on writing. Principals and methods. New York och London.
- Mählqvist, S., 1977: Böcker för svenska barn 1870–1950. Lovisa, Finland.
- Nelson, K.E., (ed.), 1978: Childrens language. Vol. 1. New York.
- Nilsson, U., 1980: En kamp för livet. Stockholm.
- Nordberg, B., 1968: Recensenter och läsare. Stil- och ordstudier i några lyrikrecensioner. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 1. Lund.
- Nordman, M., 1981: Stil och struktur i Jarl Hemmers "En man och hans samvete". Åbo.
- Nystrand, M., (ed.), 1982: What writers know. The language, process, and structure of written discourse. New York.
- Nøjgaard, M., 1975: Litteraturens univers. Indføring i textanalyse. Odense.
- Ochs, E., 1979: Planned and unplanned discourse. I: Givón, T. (ed.), 1979.
- Olson, D. & N. Nickerson, 1978: Language development through the school years: Learning to confine interpretation to the information in the text. I: Nelson, K.E. (ed.), 1978.
- Ong, W., 1975: The writers audience is always a fiction. I: Publications of the Modern Language Association (PMLA) Vol. 9 nr 1. New York. S. 9–21.
- Pasqual-Leone, J. & D. Goodman, 1979: Intelligence and experience: A neopiatgetian approach. I: Instructional science 8/4. S. 301–367.
- Pettersson, Å., Franzén, L. & A.-C. Rehman, 1981: Känslor och kön. I: Skola, språk och kön. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 13. Lund. S. 76–107.
- Pettersson, Å., 1982: Hur gymnasister skriver. Svensklärarserien nr 184. Svenskläraryöreningen.
- Petöfi, J., (ed), 1981: Text vs sentence. Papiere zur Text-linguistik. Band 29. Hamburg.
- Piaget, J., 1954: The construction of reality in the child. New York. 1971.
- Prince, G., 1973: A grammar of stories. An introduction. Paris.
- Prince, G., 1982: Narratology. Berlin.

- Rader, M., 1982: Context in written language: The case of imaginative fiction. I: Tannen, D. (ed.), 1982b.
- Read, C., 1981: Writing is not the inverse of Reading for young children. I: Frederiksen, C.H. & J.F. Dominic (eds.), 1981.
- Ricoeur, P., 1976: Interpretation theory: Discourse and the surplus of meaning. (Texas Christ. Univers., fjärde tryckningen.)
- Romberg, B., 1979: Att läsa epik. Lund.
- Romaine, S., 1984: The language of children and adolescents. The aquisition of communicative competence. Oxford.
- Rumelhart, D.E., 1975: Notes on a schema for stories. I: Bobrow, D. & A. Collins (eds.), 1975.
- Rumelhart, D.E., 1977: Understanding and summarizing brief stories. I: Laberge, D. & J. Samuels (eds.), 1977.
- Rumelhart, D.E. 1980: Schemata: the building blocks of cognition. I: Spiro, R., Bruce B. & W. Brewer (eds.): Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, N.J.
- Sanford, A.J. & S.C. Garrod, 1981: Understanding written language. Exploration of comprehension beyond the sentence. New York.
- Sanford, A.J. & S.C. Garrod, 1982: Towards a psychological model of written discourse comprehension. I: Le Ny, J.-F. & W. Kintsch (eds.), 1982.
- Schank, R.C. & R.P. Abelson, 1977: Scripts, plans, and understanding. Hillsdale, N.J.
- Scardamalia, M., 1981: How children cope with the cognitive demands of writing. I: Frederiksen, C.H. & J.F. Dominic (eds.), 1981.
- Scardamalia, M., Bereiter, C. & H. Goelman, 1982: The role of production factors in writing ability. I: Nystrand, M. (ed.), 1982.
- Scardamalia, M., & C. Bereiter, 1983: The development of evaluative, diagnostic, and remedial capabilities in children's composing. I: Martlew, M. (ed.), 1983a.
- Scribner, S. & M. Cole, 1981: Unpackaging literacy. I: Whiteman, M.F. (ed.), 1981.
- Shaugnessy, M., 1977: Errors and expectations: A guide for the teacher of basic writing. Oxford University Press.
- Schwarz, M. & A. Flammer, 1981: Text structure and title—effects on comprehension and recall. I: Journal of verbal learning and verbal behavior 1. S. 61–66.
- Siegler, R.S., 1976: Three aspects of cognitive development. I: Cognitive psychology 8. S. 481–520.
- Stallard, C.K., 1977: Writing readiness: A developmental view. I: Language arts Vol. 54/7.
- Stech, E.L., 1982: The analysis of conversational topic sequence structures. I: Semiotica 39 1/2. S. 75–91.
- Strömquist, S., 1986: Formellt och informellt. Om texttypsanpassning i elevuppsatser. I: Svenska i tid och otid. Vänskrift till Gun Widmark från doktoranderna i Uppsala. Uppsala universitet.

- Strömquist, S., 1987: Styckevis och helt. Om styckeindelningens roll i skrivprocessen och bruket av nytt stycke i svenska elevuppsatser. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 19. Malmö.
- Stubbs, M., 1980: Language and literacy. The sociolinguistics of reading and writing. London.
- Söderbergh, R., 1979: Barnets tidiga språkutveckling. Lund.
- Tamburrini, J., Willig, J. & C. Butler, 1984: Children's conceptions of writing. I: Cowie, H. (ed.), 1984.
- Tannen, D., 1980: A comparative analysis of oral narrative strategies: Athenian Greek and American English. I: Chafe, W. (ed.), 1981.
- Tannen, D. (ed.), 1982a: Analyzing discourse: Text and talk. Georgetown University Press.
- Tannen, D., 1982b: Spoken and written language. Exploring orality and literacy. (Advances in discourse processes Vol. IX.) Norwood, N.J.
- Tannen, D., 1982c: Oral and literate strategies in spoken and written narratives. I: Language 58. S. 1–21.
- Tannen, D., (ed.), 1984: Coherence in spoken and written discourse. (Advances in discourse processes Volume XII.) Norwood, N.J.
- Tannenbaum, P. & J. Kerrick, 1954: The effect of newscast item leads upon listener interpretation. I: Journalism Quarterly 31/1954. S. 33–37.
- Thelander, M., 1974: Grepp och begrepp i språksociologin. Ord och stil. Språkvårdssamfundets skrifter 6. Lund.
- Thelander, M., 1979: Språkliga variationsmodeller tillämpade på nutida Burträsktal. Studia philologiae Scandinavicae Upsaliensia 14. Stockholm.
- Thorell, O., 1973: Svensk grammatik. Stockholm.
- Thorndyke, P.W., 1977: Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. I: Cognitive psychology 9. S. 77–110.
- Traugott, E.C., 1981: The voice of varied linguistic and cultural groups in fiction: Some criteria for the use of language varieties in writing. I: Whiteman, M.F. (ed.), 1981.
- Vachek, J., 1973: Written language. General problems and problems of English. The Hague-Mouton.
- Warren, W.H., Nicholas, D. & T. Trabasso, 1979: Event chains and inferences in understanding narratives. I: Freedle, R.O. (ed.), 1979.
- Wennerström, E., 1935: Expressiva anföringsverb. I: Svensk stil. Studier tillägnade Bengt Hesselman. Uppsala. S. 151 ff.
- Wernström, S., 1966: De hemligas ö. Stockholm.
- Westman, M., 1982: Om textstrategier och texttyper. I: Koch, W., Platzack, Ch. & G. Tottie, 1982.
- Whiteman, M.F. (ed.), 1981: Writing: The nature, development and teaching of written communication. Vol. 1. Variation in writing. Hillsdale, N.J.
- Wilson, R., 1954: Poetic creativity—process and personality. I: Psychiatry 2. S. 163–176.

- Winograd, T., 1977: A framework for understanding discourse. I: Just, M.A. & P. Carpenter (eds.), 1977.
- Vipond, D., 1980: Micro- and macro-processes in text comprehension. I: Journal of verbal learning and verbal behavior 19. S. 276–296.
- Vygotsky, L.S., 1962: Tænkning og sprog I–II. (Översättn. Hans Reitzel 1971.) Köpenhamn.
- Young, K., 1982: Edgework: Frame and boundary in the phenomenology of narrative communication. I: Semiotica. Vol. 41 1/4. S. 277–315.
- Zsilka, T., 1981: Communicative relationships of the text. I: Petöfi, J. (ed.), 1981.

Årskurs _____

☐ Flicka☐ Pojke

1. Om du skulle skriva en uppsats kring den här bilden - vilken av inledningarna A-D längst ner på sidan skulle du föredra?

Kryssmarkera!



Titta en stund på bilden här ovanför!

Du undrar säkert vem personen på bilden är (är det förresten en pojke eller en flicka?), var det är någonstans, vad som händer just nu, hur personen känner sig. Sen kanske du börjar undra över vad som hänt tidigare och vad som kommer att hända efteråt. Kanske är det något mycket viktigt.

Så kan man fundera kring bilden - och plössligen har du början till en berättelse. Säkert vet du rätt mycket om personen och hans tankar när du börjar leva dig in i situationen.

Tänker han eller hon på något spännande, roligt, tråkigt eller viktigt som hänt. Kanske på den sommardag han/hon minns bäst? Berätta då om detta! (Om du vill ha en överskrift, får du välja vilken du vill.)

Sätt igång och skriv!

- ☐ A Den här pojken heter Olle och han har en hopplös timme. Han tycker allt är trist i skolan...
- ☐ B Det är måndagsmorgon och Peter sitter med huvudet i handen. - Måste gubben därframme mala på i ett kör? Peter lyssnar inte. Plötsligt är han tillbaka på sommarön igen...
- ☐ C Det var en gång i maj det hände då en kompis och jag var och badade. Vattnet var oerhört kallt och...
- ☐ D Fy för...! Vad knasigt! Här sitter man och kan ingenting inför ett prov. Man mår nästan illa när man tittar på provet. Det är ju hopplöst, alla kan men inte jag...

2. a) Om du skulle skriva en uppsats kring en bild - vad skulle du tänka ut / planera innan du satte igång att skriva?

b) Hur mycket tid brukar du använda för planering innan du börjar skriva?

☐ nästan ingen tid alls ☐ 5-10 minuter ☐ mer än 10 minuter.

3. Ibland kan det vara svårt att komma igång när man fått en skrivuppgift i skolan. Tycker du att det för det mesta är

☐ lätt att börja skriva?

☐ svårt att börja skriva? Kryssmarkera!

Om du tycker det är svårt att börja skriva - hur skulle du göra då?

☐ Sitta och fundera för dig själv tills du kommer på vad du skall skriva om

☐ Tala lite med läraren för att få tips och hjälp

☐ Småprata med kamrater som redan börjat skriva

☐ Annat t ex

4. Vad tycker du personligen är roligast att skriva om? Kryssmarkera!

☐ Händelser du själv upplevt (t ex resor, utflykter, läger ...).

☐ Påhittade händelser som du skulle ha kunnat vara med om.

☐ Människor och händelser som inte alls har med dig att göra.

☐ Science-fiction.

☐ "Fakta-skrivande" som anknyter till ämnen i skolan, t ex historia, litteratur eller yrkeslivserfarenheter.

☐ Annat, t ex

5. Ibland kan en elevs berättelser bli ganska lika t ex ungdomsböcker som uppsatsförfattaren nyss läst. Tycker du själv att du påverkas av vad du har läst när du skriver uppsats? Kryssmarkera!

☐ Ja, mycket ☐ Ja, lite ☐ Nej, inte alls ☐ Vet ej

Om ja: Vad påverkas du mest av?

☐ innehållet i det du läst ☐ författarens sätt att berätta

6. Vilken skrivsituation i skolan föredrar du bland följande alternativ?

☐ Skriva helt fritt när just du har inspiration och lust.

☐ Skriva samtidigt som klasskamraterna när ni t ex läst en bok eller funderat kring en bild.

☐ Skriva när något är aktuellt för dig - efter ett studiebesök, när du sett en bra film eller upplevt något speciellt.

☐ Skriva på bestämd tid och få inspiration av rubriker med anvisningar (många ämnen att välja bland).

☐ Annan situation

7. I skolan skriver du inte bara inom ämnet svenska utan i många andra ämnen också. Hur mycket träning i att skriva hinner du få i skolan?

☐ För lite ☐ Lagom mycket ☐ För mycket ☐ Vet ej

8. Många ungdomar skriver hemma när de har tid. Skriver du numera brev, berättelser, dikter o s v?

☐ Ofta ☐ Ibland ☐ Nästan aldrig

Skrev du mer när du var yngre? ☐ Ja

☐ Nej

Om ja: Vad skrev du helst?

9. Vilka skolämnen tycker du bäst om?

Favoritbok?

Favoritfilm?

Tack för din medverkan!

Birgitta Garme





Birgitta Garme

Text och tanke

Om skrivstrategier i elevuppsatser

Text och tanke bygger på konkreta studier av elevuppsatser från grundskolans högstadium och gymnasieskolan. Boken fokuserar frågan hur elever bär sig åt när de skriver uppsats.

Vad betyder uppgiftens formulering för skrivarbetet, hur preciserar och avgränsar skribenten själv sitt arbete och vilka strategier tillämpar hon när hon griper sig an skrivuppgiften och börjar skriva? Dessa frågor är centrala liksom utvecklingsaspekten: hur arbetar elever i olika åldrar? Både uppsatsförfattarnas perspektiv på berättelserna och deras hantering av direkt anföring undersöks och sätts i relation till skrivutvecklingen.

Uppsatsförfattarnas förmåga att med språkliga medel föra fram berättelsens poäng belyses och diskuteras.

Undersökningen kompletteras med en enkät där elever i samma åldrar som uppsatsskrivarna besvarar frågor om skrivande: attraktiva ämnen, skrivplanering, läsningens betydelse och den skrivträning skolan erbjuder.

Att förstå hur skrivande går till är viktigt i all skrivundervisning. I *Text och tanke* behandlas skrivandet som process också ur didaktisk synvinkel.

LIBER

ISBN 91-40-60746-1

